

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL

IDIOMA INGLÉS PARA NIÑOS DE SÉPTIMO GRADO: CASO

UNIDAD EDUCATIVA ATENAS SCHOOL

ESTUDIANTE: MARÍA CRISTINA ROMO LANDÁZURI

DIRECTOR: MGTR. EDISON RENÉ SANTACRUZ BASTIDAS

QUITO, JUNIO 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, María Cristina Romo Landázuri, C.I. 100197786-5 autora del trabajo de graduación

intitulado: " **RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA INGLÉS PARA NIÑOS DE SÉPTIMO GRADO: CASO UNIDAD EDUCATIVA ATENAS SCHOOL**", previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 30 mayo del 2018



María Cristina Romo Landázuri
C.I. 100197786-5

DIRECTOR:

Mgtr. Edison Santacruz Bastidas

LECTORES:

Mgtr. Diana Castillo Conde

Mgtr. Mercedes Chamba Herrera

DEDICATORIA

*A mi madre Margarita Landázuri por
haber sido mi apoyo incondicional.*

*A mis hijos Santiago Urquizo y
Dámaris Urquizo, quienes con su ejemplo
académico me supieron motivar hacia el
camino de la investigación.*

AGRADECIMIENTO

A Dios por ser mi protección y fortaleza

*A la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Facultad de Ciencias de la
Educación.*

*A mi director, Mgtr. Edison Santacruz Bastidas por su paciencia y consejos para llevar a
cabo este proceso.*

*A mis lectores, Mgtr. Diana Castillo Conde y Mgtr. Mercedes Chamba Herrera por sus
recomendaciones para mejorar mi trabajo investigativo.*

*A mi maestro, Dr. Jean Carlos García por sus enseñanzas en la asignatura de
investigación educativa*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	7
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
2 FORMULACIÓN TEÓRICA	11
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.2 BASES TEÓRICAS	15
2.2.1 Factores que influyen en el aprendizaje de la escritura del idioma inglés. ...	15
2.2.1.1 Factores cognitivos.....	16
2.2.1.2 Influencia de la lengua materna en el segundo idioma.	18
2.2.1.3 Importancia de la enseñanza del idioma inglés a edades tempranas.....	19
2.2.1.4 Factores motivacionales	20
2.2.1.5 Apoyo familiar durante el aprendizaje	23
2.2.1.6 Apoyo docente.....	24
2.2.2 Principios básicos de la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera para niños de 11 años.	28
2.2.2.1 Metodología en el proceso de construcción de la escritura del inglés como lengua extranjera.....	31
2.2.2.2 La producción escrita según los planteamientos del nuevo currículo del Ministerio de Educación del Ecuador.....	33
2.2.2.3 Actividades de preescritura en clases de EFL.....	34
2.2.2.3.1 Adquisición de vocabulario	36
2.2.2.3.2 Enseñanza comunicativa de la gramática	38
2.2.2.4 Importancia de los recursos didácticos en la enseñanza de la escritura del idioma inglés	40
2.2.2.4.1 Recursos didácticos convencionales.	41
2.2.2.4.2 Recursos didácticos tecnológicos	42
2.2.2.5 La producción escrita	45
2.2.2.5.1 Fases del proceso de la producción escrita	45

2.2.2.5.2	Psicopedagogía de la escritura	47
2.2.2.5.3	Evaluación de la producción escrita	48
2.3	BASES LEGALES	50
3	MARCO METODOLÓGICO	55
3.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN	55
3.2	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	55
3.3	UNIDADES DE ESTUDIO	56
3.4	PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS.	56
4	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
4.1	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DEL IDIOMA INGLÉS.	59
4.1.1	División de estudiantes por grupos pedagógicos	59
4.1.2	Escalas cualitativas a nivel grupal	61
4.1.3	Nivel de conocimiento de indicadores del grupo	62
4.2	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA INGLÉS:	63
4.2.1	Adecuación de las instrucciones del estímulo	63
4.2.2	Coherencia del texto	65
4.2.3	Cohesión del texto	66
4.2.4	Estructura textual del texto.	67
4.2.5	Desarrollo de ideas	68
4.2.6	Análisis cualitativo de resultados de la producción escrita del idioma inglés	69
4.3	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DEL IDIOMA ESPAÑOL.	70
4.3.1	División de estudiantes por grupos pedagógicos	70
4.3.2	Escalas cualitativas a nivel grupal	72
4.3.3	Nivel de conocimiento de indicadores del grupo	73
4.4	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA ESPAÑOL	74
4.4.1	Adecuación de las instrucciones del estímulo	74
4.4.2	Coherencia del texto	76

4.4.3	Cohesión del texto	77
4.4.4	Estructura Textual del texto.....	78
4.4.5	Desarrollo de ideas del texto	79
4.4.6	Análisis cualitativo global de la producción escrita	80
4.5	FACTORES ASOCIADOS QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	81
4.5.1	Pregunta 1: ¿Considero que aprender inglés es muy importante para mi futuro?	81
4.5.2	Pregunta 2: ¿Disfruto cuando estoy aprendiendo inglés?.....	82
4.5.3	Pregunta 3: ¿Participo activamente en las clases de inglés?	83
4.5.4	Pregunta 4: ¿Me intereso por aprender cada día más el idioma inglés utilizando el internet?	84
4.5.5	Pregunta 5: ¿Me intereso por aprender palabras nuevas?.....	85
4.5.6	Pregunta 6: ¿Realizo las actividades del blog educativo sugerido por la maestra?	86
4.5.7	Pregunta 7: Cuando obtengo una nota baja, ¿me propongo mejorar para la próxima vez?.....	87
4.5.8	Pregunta 8: ¿Termino a tiempo las actividades de clase?	88
4.5.9	Pregunta 9: ¿Realizo las tareas el mismo día que son enviadas?	89
4.5.10	Pregunta 10: Cuando me dan la oportunidad de reforzar mis conocimientos, ¿acudo con entusiasmo?	90
4.5.11	Pregunta 11: ¿Evito distraerme en clases?	91
4.6	FACTORES ASOCIADOS QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS: APOYO FAMILIAR.....	92
4.6.1	Pregunta 1: Durante la semana nos reunimos toda la familia, por al menos una hora, para estar juntos, solucionar problemas y hacer cosas en común.....	92
4.6.2	Pregunta 2: Mi familia participa en actividades académicas para ayudarme en el aprendizaje del idioma inglés.	93
4.6.3	Pregunta 3: En mi familia se conversa de la importancia del aprendizaje del idioma inglés.	94

4.6.4	Pregunta 4: Normalmente suelen elogiarme cuando mis evaluaciones en inglés son muy satisfactorias.	95
4.6.5	Pregunta 5: Cuando obtengo una nota no satisfactoria, mi familia se preocupa y busca soluciones inmediatas.	96
4.6.6	Pregunta 6: Mi familia me sugiere que lea libros en inglés.....	97
4.6.7	Pregunta 7: Mi familia me sugiere que aprenda inglés utilizando páginas educativas en internet.	98
4.6.8	Pregunta 8: Mi familia me sugiere que mire y escuche programas de televisión en inglés con subtítulos en inglés.....	99
4.6.9	Pregunta 9: Mi familia busca clases o ayuda externa de inglés para solucionar los problemas académicos.....	100
4.6.10	Pregunta 10: Uno de los miembros de mi familia, acude inmediatamente al colegio cuando la maestra de inglés solicita su presencia.	101
4.6.11	Pregunta 11: Mis padres firman mi agenda escolar luego de haber revisado mis tareas.	102
5	PRESENTACIÓN DE PROPUESTA.....	103
5.1	PROYECTO FORMATIVO ANUAL	106
5.2	GUÍA DIDÁCTICA	113
6	CONCLUSIONES.....	132
7	RECOMENDACIONES	134

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Grupos pedagógicos L2.....	60
Tabla 2. Escala cuantitativa L2.....	61
Tabla 3. Indicador grupal L2	62
Tabla 4. Adecuación instrucciones del estímulo L2.....	63
Tabla 5. Coherencia L2	65
Tabla 6. Cohesión L2	66
Tabla 7. Estructura textual L2	67
Tabla 8. Desarrollo de ideas L2.....	68
Tabla 9. Análisis cualitativo producción escrita L2	69
Tabla 10. Grupos pedagógicos L1	70
Tabla 11. Escalas cualitativas L1	72
Tabla 12. Indicador grupal L1	73
Tabla 13. Adecuación instrucciones del estímulo L1	75
Tabla 14. Coherencia L1	76
Tabla 15. Cohesión L1	77
Tabla 16. Estructura textual L1	78
Tabla 17. Desarrollo de ideas L1.....	79
Tabla 18. Análisis cualitativo producción escrita L1	80
Tabla 19. Importancia del idioma inglés	81
Tabla 20. Disfrute aprendiendo inglés	82
Tabla 21. Participo en las clases de inglés.....	83
Tabla 22. Interés por aprender el inglés con internet	84
Tabla 23. Interés por aprender palabras nuevas.	85
Tabla 24. Interés por actividades de blog educativo	86
Tabla 25. Motivación para mejorar la nota.....	87
Tabla 26. Actividades finalizadas a tiempo.....	88
Tabla 27. Actividades realizadas el mismo día	89
Tabla 28. Acudir con entusiasmo	90
Tabla 29. Evitar distraerse	91
Tabla 30. Reunión familiar.....	92
Tabla 31. Participación de la familia en actividades académicas.....	93
Tabla 32. Importancia del aprendizaje del idioma inglés.....	94
Tabla 33. Elogios por evaluaciones satisfactorias	95
Tabla 34. Búsqueda de acciones inmediatas	96
Tabla 35. Leer libros en inglés	97
Tabla 36. Aprender inglés con internet	98
Tabla 37. Mirar programas televisivos en inglés.....	99
Tabla 38. Clases externas de inglés	100
Tabla 39. Acudir al colegio	101
Tabla 40. Firmar la agenda escolar.....	102

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Grupos pedagógicos L2.....	60
Gráfico 2. Escala cuantitativa L2	61
Gráfico 3. Indicador grupal L2	62
Gráfico 4. Adecuación instrucciones del estímulo L2.....	64
Gráfico 5. Coherencia L2	65
Gráfico 6. Cohesión L2	66
Gráfico 7. Estructura textual L2	67
Gráfico 8. Desarrollo de ideas L2.....	68
Gráfico 9. Análisis cualitativo producción escrita L	69
Gráfico 10. Grupos pedagógicos L1	71
Gráfico 11. Escalas cualitativas L1	72
Gráfico 12. Indicador grupal L1	73
Gráfico 13. Adecuación instrucciones del estímulo L1.....	75
Gráfico 14. Coherencia L1	76
Gráfico 15. Cohesión L1	77
Gráfico 16. Estructura textual L1	78
Gráfico 17. Desarrollo de ideas L1.....	79
Gráfico 18. Análisis cualitativo producción escrita L1	80
Gráfico 19. Importancia del idioma inglés	81
Gráfico 20. Disfruto aprendiendo inglés	82
Gráfico 21. Participo en las clases de inglés	83
Gráfico 22. Interés por aprender el inglés con internet	84
Gráfico 23. Interés por aprender palabras nuevas	85
Gráfico 24. Interés por actividades de blog educativo	86
Gráfico 25. Motivación para mejorar la nota	87
Gráfico 26. Actividades finalizadas a tiempo.....	88
Gráfico 27. Actividades realizadas el mismo día	89
Gráfico 28. Acudir con entusiasmo	90
Gráfico 29. Evitar distraerse	91
Gráfico 30. Reunión familiar.....	92
Gráfico 31. Participación de la familia en actividades académicas.....	93
Gráfico 32. Importancia del aprendizaje del idioma inglés.....	94
Gráfico 33. Elogios por evaluaciones satisfactorias	95
Gráfico 34. Búsqueda de acciones inmediatas	96
Gráfico 35. Leer libros en inglés	97
Gráfico 36. Aprender inglés con internet	98
Gráfico 37. Mirar programas televisivos en inglés.....	99
Gráfico 38. Clases externas de inglés	100
Gráfico 39. Acudir al colegio	101
Gráfico 40. Firmar la agenda escolar	102

RESUMEN

El presente trabajo investigativo surge de la necesidad que tienen los maestros de la Unidad Educativa Atenas School para mejorar la didáctica en la enseñanza de la escritura del idioma inglés luego de un diagnóstico morfosintáctico, gramatical y de producción escrita realizado a los alumnos de séptimo grado de educación básica media de la Unidad Educativa Atenas School, tanto en español como en inglés. De igual forma, después de realizar las encuestas para conocer la motivación intrínseca de los estudiantes y apoyo familiar se explican los factores psicológicos y del entorno que influyen en la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Adicionalmente, se hace hincapié en la importancia del aprendizaje de la escritura de la lengua materna por ser un factor influyente en el segundo idioma, enseñanza del idioma inglés a edades tempranas, influencia de los factores cognitivos y apoyo docente. Finalmente, se presenta una propuesta para mejorar la enseñanza de la escritura tanto en español como en inglés basado en un proyecto formativo de planificación por competencias para un año lectivo, plasmados en un modelo de portafolio electrónico y una guía didáctica para que sean los propios maestros quienes diseñen los recursos didácticos electrónicos con apoyo de recursos didácticos convencionales de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes.

Palabras clave: Producción escrita, factores psicológicos, motivación intrínseca, recursos didácticos electrónicos, recursos didácticos convencionales

ABSTRACT

This action research work and proposal are produced taking into account the needs of the faculty of the Unidad Educativa “Atenas School” in order to improve the methodology in the teaching of the written production in English as a foreign language. The proposal developed after a diagnosis of morphology, syntax, grammar, and written production carried out with students of seventh grade of general basic education in the Unidad Educativa “Atenas School” both in Spanish and English. Likewise, psychological and environmental factors that influence the teaching-learning process are explained once surveys dealing with intrinsic motivation of students and family support were run.

In addition, there is an emphasis in the importance of learning of written production in L1 - as it is a very influential factor in learning a foreign language, as well as teaching English at early ages, jointly with the influence of cognitive aspects and teacher support. Finally, a proposal is presented with the aim to improve the teaching process of writing both in Spanish and English in a formative project of planning in competencies for a whole school year. The proposal contains an electronic portfolio and a didactic handbook for faculty of the Unidad Educativa in order to design the electronic didactic resources with the assistance of conventional didactic material tackling the students’ needs.

Keywords: Written production, psychological factors, intrinsic motivation, electronic didactic resources, conventional didactic resources.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva cognitiva, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en afirmar que la escritura es un proceso complejo donde los pensamientos se transforman en signos gráficos, respaldados por conceptos lingüísticos que deben ser aprendidos y practicados con el propósito de brindar al lector una completa comprensión del mensaje que se desea transmitir. Vieiro (2007)

La presente investigación sobre recursos didácticos en la producción escrita del idioma inglés para niños de séptimo grado fue elaborada con el propósito de guiar a docentes y estudiantes para construir bases para la producción escrita a través de recursos innovadores tecnológicos. Estos serán complementados con recursos didácticos convencionales, los cuales mejoran la atención y reafirman el estilo de aprendizaje visual-auditivo que poseen los niños de séptimo grado de la Unidad Educativa Atenas School.

Ante la preocupación del bajo rendimiento académico tanto en español como de inglés, baja autoestima y falta de apoyo familiar, se puso en marcha este proyecto investigativo con el propósito de descubrir los factores lingüísticos, psicológicos y del entorno causantes del problema. Con estos antecedentes, se decidió diseñar una propuesta que involucre tanto a padres de familia, estudiantes y maestros para fortalecer las bases del aprendizaje efectivo del idioma inglés.

En el capítulo uno se realiza el *planteamiento del problema* con los antecedentes de la situación y sus causas, seguidos de la presentación de los objetivos, los cuales fueron apoyados con interrogantes para su correcta formulación. El capítulo finaliza con la justificación donde destacan la importancia, necesidad, oportunidad e intereses del tema investigado.

En el capítulo dos, *fundamentación teórica*, se plantean tres temas conceptuales: antecedentes, bases teóricas y bases legales. En los antecedentes se expone las investigaciones realizadas por docentes en su afán de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la escritura del idioma inglés, entre ellos, la revista indexada *Anomázein*, número 34, 2016 de la Pontificia Universidad Católica de Chile que presentan un análisis de textos escritos de niños de educación básica y cuyas rúbricas sirvieron de base para evaluar la producción escrita del presente proyecto investigativo.

Seguidamente, las bases teóricas explican los factores que influyen en el aprendizaje de la escritura del idioma inglés y los principios básicos de la enseñanza – aprendizaje en los niños de 11 años. Se enuncian los principios metodológicos del proceso de construcción escrita en conjunto con las nuevas destrezas del currículo 2016 de lengua extranjera planteada por el Ministerio de Educación del Ecuador para el mejoramiento del aprendizaje del idioma inglés.

En las bases teóricas se recalca también la importancia de ejercitarse en la preescritura a través de la adquisición del vocabulario, aprendizaje de la gramática y morfosintaxis como base para la producción de textos. Adicionalmente, el análisis de los recursos tecnológicos y convencionales forma parte de los conceptos teóricos finalizando con los conceptos de las fases de producción escrita tanto en español como de inglés.

Al final del capítulo, se dan a conocer las bases legales, con algunos artículos de la Legislación Ecuatoriana y de las Políticas Públicas Educativas (Plan Nacional del Buen Vivir) que apoyan y están directamente relacionados con el tema del presente proyecto.

El capítulo tres contiene la metodología de la investigación, planteada como proyectiva para dar solución a las dificultades en la enseñanza de la producción escrita del idioma inglés. En ella se exponen las unidades de estudio, los instrumentos de recolección de información y las técnicas del análisis de resultados, finalizando en el capítulo cuatro con la presentación y análisis de los resultados.

La propuesta planteada en el capítulo cinco propone la creación de un proyecto formativo educativo sobre la base de competencias, con apoyo de un portafolio electrónico complementado con recursos didácticos convencionales. El objetivo final, es apoyar a los docentes para que sean ellos los creadores de su propio material didáctico de acuerdo con el nivel académico de sus estudiantes y sus estilos de aprendizaje. Finalmente, se enuncian las conclusiones y recomendaciones encaminadas a la resolución del problema.

CAPÍTULO I

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El conocimiento de una segunda lengua siempre ha sido una ventaja para cualquier persona, sea esta lengua de prestigio o no. A lo largo de la historia, varios idiomas se han destacado por los beneficios que ellos han proporcionado, tal es el caso del latín, el francés, el kichwa y luego el inglés. Este último se ha convertido en una herramienta eficaz a nivel laboral y académico. Cabe decir que en la actualidad, el inglés es considerado la lengua más importante a nivel mundial como elemento de comunicación entre culturas. La enseñanza y aprendizaje de este idioma en las Instituciones Educativas del Ecuador ha recobrado mucho interés desde el año 2015 tras la publicación del EF EPI (English Proficiency Index), que ubicó al Ecuador en el puesto 38 de 70 países. Para el año 2017, nuestro país se ubicó en el puesto 55 de 80 países, el cual representa un índice bajo de nivel de inglés.

En la Unidad Educativa Atenas School, durante el año lectivo 2016-2017, se evidenció que los estudiantes del séptimo grado de E.G.B. presentaban dificultades en el desarrollo de la producción escrita tanto en el idioma inglés como en el idioma español. Se confirmó el problema luego de realizar un diagnóstico del caso con dos pruebas escritas en cuestionarios estructurados para analizar competencia gramatical, morfosintaxis, nivel léxico, semántica, ortografía y la producción de un texto corto para evaluar coherencia y cohesión. El problema

ya fue detectado desde inicio del año lectivo a través de la observación de las evaluaciones formativas y sumativas de los estudiantes y comprobado con los diferentes instrumentos de evaluación. Al problema lingüístico se añade dificultades de motivación intrínseca y apoyo familiar condicionando aún más el aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas características, escribir en forma efectiva requiere según Hedge (1988, p. 5) un alto grado de organización en el desarrollo de las ideas y de su formación; una elección cuidadosa de vocabulario; estructuras gramaticales y tipo de oraciones para crear un estilo apropiado al tema del texto y a los posibles lectores del mismo. La falta de refuerzo de los niveles del lenguaje de la lengua materna L1, influye considerablemente en el aprendizaje de un segundo idioma L2. Harley (2013, p.133) en su libro de *Psicología del Lenguaje* afirma:

la competencia en el primer idioma es extremadamente importante, el desarrollo de los dos idiomas es interdependiente. Los niños que han alcanzado un elevado nivel de habilidad en el primer idioma también tienen probabilidades de alcanzarlo en el segundo, sobre todo en indicadores relativamente académicos de la competencia lingüística.

De acuerdo con Vygotsky (1989) la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda a aprender un segundo idioma porque no interfiere en este proceso. Cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula donde interactúan e intercambian experiencias y juicios. La determinación del desarrollo cognitivo, según este autor, proviene de la relación entre el estudiante y su pensamiento.

Al hablar de factores extralingüísticos, se mencionan los aspectos psicológicos (motivación intrínseca de los estudiantes) y del entorno (apoyo docente y familiar). En el caso específico de esta investigación, los niños de séptimo grado necesitan fortalecer sus hábitos de trabajo, así como recibir ayuda académica de sus padres y maestros para incrementar su motivación intrínseca. Ortiz (2015, p.38) dice que lo afectivo media lo cognitivo, lo precede, lo conduce y guía su desarrollo, es su motor impulsor, lo cual entrevió genialmente el maestro Piaget (1979) cuando afirmó categóricamente que “el intelecto pone los medios mientras que la afectividad los fines”. Cesteros (2015, p.117) explica la teoría de Krashen en cuanto a la importancia de los valores afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua y dice:

Efectivamente, una mala disposición afectiva, (falta de motivación, escasa autoestima, ansiedad por producir o entender) puede crear una especie de bloqueo, un filtro alto, que impide que el input comprensible alcance el dispositivo de adquisición lingüística y que entorpece el éxito para el aprendizaje.

Llegar a escribir correctamente no es sencillo, requiere haber transitado por los procesos de escuchar, hablar y leer. Y es durante este transitar organizado que debe haber intervenido el factor motivacional y actitudinal que determina la evolución hacia el aprendizaje de la escritura. Harmer (2009, p.265) en su libro *English Language Teaching* dice: “tiene poco sentido hablar de habilidades del lenguaje en aislamiento, ya que, en la comunicación significativa, la gente emplea las habilidades compartidas más no en forma aislada”.

¿Qué ha pasado en este transitar de habilidades compartidas que la destreza de la escritura no se ve reflejada? Posiblemente sea la oportunidad de reflexionar sobre nuestra metodología de enseñanza, se presume que desde los grados inferiores se aplicaron métodos erróneos de enseñanza, desaprovechando la plasticidad del cerebro, el cual existe en los niños de 6 a 9 años para adquirir un segundo idioma. Los estudiantes arrastran vacíos al

pasar los años escolares los cuales se ven reflejados al finalizar el periodo escolar en el séptimo año de educación básica, situación preocupante pues a partir de los 12 años los niños pasan a ser adolescentes y se enfrentan a la etapa de las operaciones formales en las que, según Piaget, comienza el pensamiento abstracto y la resolución de problemas en forma sistemática, lógica y metódica.

1.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivo General

Diseñar una propuesta de recursos didácticos para el desarrollo de la escritura en el idioma inglés en niños de séptimo año de E.G.B. de la Unidad Educativa Particular Atenas School del periodo escolar 2016-2017.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar la situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés en niños de séptimo año de E.G.B de la Unidad Educativa Particular Atenas School durante el periodo escolar 2016-2017.
- Explicar los factores asociados que dificultan la enseñanza de la escritura del idioma inglés en niños de séptimo año de E.G.B de la Unidad Educativa Particular Atenas School durante el periodo escolar 2016-2017.

- Analizar los principios básicos de la enseñanza - aprendizaje de la escritura del idioma inglés y producción escrita como lengua extranjera en los niños de séptimo año de E.G.B de la Unidad Educativa Particular Atenas School del periodo escolar 2016-2017.
- Formular una propuesta de recursos didácticos para el desarrollo de la producción escrita del idioma inglés en un proyecto formativo basado en la metodología comunicativa con técnicas de proceso de escritura para niños de séptimo año de E.G.B. de la Unidad Educativa Particular Atenas School.

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La educación es un proceso de socialización destinado a preparar futuros hombres y mujeres con libertad, responsabilidad y espontaneidad, ayudándoles a desarrollar sus capacidades cognitivas y físicas para que se integren en la sociedad. En la actualidad, el aprendizaje del inglés se ha impuesto como uno de los idiomas más utilizados. Es el pasaporte personal que permite desplazarse a lo largo y ancho de este mundo globalizado y es la herramienta necesaria para ampliar horizontes profesionales y personales.

En los últimos años, la enseñanza del inglés en la educación primaria ha generado mucho interés a fin de fomentar la motivación del alumnado para seguir aprendiendo y desarrollar habilidades personales, sociales e intelectuales necesarias para alcanzar su potencial y ser partícipe de la producción mundial que opera en otras lenguas.

Uno de los objetivos principales del *currículo de inglés como lengua extranjera del Ministerio de Educación del Ecuador* (2016) es: “crear amor por el aprendizaje de idiomas a partir de una edad temprana, a través de experiencias de aprendizaje interesantes y positivas, con el fin de fomentar la motivación del alumnado para seguir aprendiendo”.

Hablar de escritura, es hablar de desarrollo. Según Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006) quienes dicen: “Las personas que crecen en una sociedad alfabetizada necesitan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes más allá del hogar donde se amplían los campos sociales”. Por lo tanto, la escritura mejora la comunicación, permite expresar opiniones, mensajes o ideas al mundo. Esta oportunidad se ve mejorada cuando se lo hace en forma adecuada, porque escribir denota escuchar, hablar, leer y estructurar correctamente las oraciones. Penny, Ur. (1996, p.163) acota que:

El propósito de la escritura, en principio, es la expresión de las ideas, la transmisión del mensaje al lector; de manera que esas ideas deberían ser vistas como el aspecto más importante de la escritura. Por otro lado, el escritor debería poner atención a los aspectos formales de ortografía y puntuación adecuada, así como una gramática aceptable y cuidadosa selección de vocabulario.

Por esta razón, aprender a escribir con los aspectos formales de la escritura es complementarlo con las otras destrezas del idioma inglés. Raimes (1983) dice: “la escritura es el complemento de la expresión oral, pues se encarga de mejorar la gramática, el vocabulario, y los signos de puntuación para estructurar ideas y formar un discurso coherente para una comunicación efectiva”. De allí la importancia de mejorar la escritura en los estudiantes de séptimo grado utilizando recursos didácticos adecuados.

Del mismo modo, la revista digital: *Temas Para la Educación* (2009) manifiesta que: “los recursos didácticos mejoran el aprendizaje y crean condiciones para que profesores y alumnos interactúen dentro de un ambiente favorable para extraer del mismo los mejores resultados de enseñanza aprendizaje.” Este concepto se ratifica en las palabras de Torga, M. (2014) cuando expresa: “según Vygotsky, es necesaria la participación del docente al crear las condiciones necesarias que brinden al alumno experiencias imprescindibles para la formación de conceptos”. Por tal motivo, los recursos didácticos se convierten en mediadores dirigidos al logro de esta función, y son diseñados por los educadores.

Esta investigación presentará a los maestros de la Unidad Educativa Atenas School una propuesta de proyecto formativo para la producción escrita del idioma inglés en los niños de séptimo grado de E.G.B. con apoyo de recursos didácticos tecnológicos y convencionales, con el fin de mejorar el enseñanza - aprendizaje de este idioma. En otras palabras, tiene la finalidad de fomentar bases para el octavo de básica superior y de esta manera ayudarles a descubrir y construir conocimiento; promover el aprendizaje a través de situaciones reales; desarrollar su creatividad y los medios materiales necesarios para hacer que su aprendizaje sea efectivo.

CAPÍTULO II

2 FORMULACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia de las investigaciones realizadas por los docentes en la enseñanza de la escritura en el idioma inglés contribuye al mejoramiento de la didáctica con la finalidad de optimizar métodos, técnicas y herramientas para aportar a los cambios educativos.

En el proyecto de investigación de Sotomayor (2013) y sus colaboradores de la Pontificia Universidad Católica de Chile y publicada en la revista indexada de lingüística, filosofía y traducción “Anomázein” perteneciente a dicha institución sobre: *Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile*, basan su estudio en conocer, describir y analizar los textos escritos evaluados mediante rúbricas a una muestra de 414 estudiantes de tercero, quinto y séptimo grado básico de tres comunas de Escuelas Municipales. Los autores emiten sus resultados gracias a una rúbrica elaborada con cinco criterios: Adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las ideas.

En el análisis de resultados, los alumnos no logran elaborar una historia de acuerdo con instrucciones dadas por falta de estímulo, solo un tercio de los alumnos logran centrarse en el tema propuesto y mantenerlo durante la historia. En la coherencia, los niños logran

producir textos, aunque con información incompleta, digresiones temáticas o ideas inconexas, los resultados indican que los estudiantes lo mejoran de acuerdo con el avance escolar y a la oportunidad de escribir textos. En la cohesión, los niños emplean un indiscriminado uso de conectores con distintos valores semánticos, inadecuados para el tipo de redacción. En la estructura textual, la mayoría de los estudiantes no logra finalizar adecuadamente la narración debido a un desenlace abrupto, incompleto o mal resuelto. Los investigadores proponen una adecuación a las instrucciones de estímulo para mejorar la calidad de producción escrita.

En esta misma labor de investigación se encontró en la tesis de grado de Núñez, M. (2013) sobre *Técnicas de Evaluación y su Incidencia en el Proceso de Aprendizaje de la Escritura del Idioma Inglés de los Estudiantes del Primer Semestre del I.S.T.E. Luis A. Martínez del Cantón Ambato de la Provincia del Tungurahua*. Su objetivo principal fue determinar la incidencia de las técnicas de evaluación en el proceso de aprendizaje en la escritura del idioma inglés en los estudiantes. En su investigación plantea los problemas por la falta de motivación que tienen los docentes cuando imparten sus clases hacia la escritura del idioma inglés y el aburrimiento que tienen en los estudiantes por la inadecuada aplicación y utilización de técnicas.

Núñez, M (2013) procedió a realizar las encuestas a 3 docentes del plantel y 110 estudiantes. Su investigación de campo participativa fue de tipo exploratorio al determinar las características del problema, descriptiva al describir las causas del problema y proyectiva al plantear alternativas de solución. En sus conclusiones, el autor señala que no existen suficientes técnicas de evaluación aplicadas por los docentes que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura en el idioma inglés, los docentes desconocen el uso

de rúbricas como técnica para evaluar la destreza del proceso de escritura. Explica el interés por parte de los estudiantes al usar la técnica de autoevaluación en el proceso de la escritura de textos. Propone elaborar una guía didáctica con técnicas de evaluación a través de rúbricas y aconseja a los maestros utilizarla para mejorar sus procesos de enseñanza.

En el trabajo de investigación de Castillo, M., Córdova, C. y Páez, V. (2011) para obtener el grado de doctores en Ciencias Pedagógicas con el tema: *Modelos didácticos para desarrollar la expresión escrita en función del perfeccionamiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de lengua inglesa de la Benemérita Universidad de Puebla*, explican el problema que tienen los estudiantes con la expresión escrita a nivel elemental con dificultades en la redacción de oraciones simples; pobre organización de ideas; falta de cohesión y coherencia; un limitado vocabulario, así como ortografía y puntuación inapropiada. Castillo, M., Córdova, C., Páez, V. (2011) dicen que la causa del problema son los estudiantes nuevos que ingresan con un bajo dominio de la lengua extranjera, pero lo más preocupante son sus inadecuados estilos de aprendizaje que no corresponden con la construcción de conocimientos que exige el nivel, lo que se refleja en limitadas estrategias de aprendizaje en los que predomina la memorización.

Por otra parte, algunos docentes desconocen o conocen superficialmente las técnicas para conducir el aprendizaje. En su metodología incluye técnicas de tipo tradicional como encuestas, entrevistas y criterio de expertos, en opinión de la autora, lo más productivo, es la integración de métodos sociológicos utilizando criterios pedagógicos, como fórum comunitario y criterio de la comunidad, a los que se agregan los informantes clave, la entrevista a profundidad y enfoques de observación e investigación-acción participativa.

Proponen utilizar una estrategia didáctica con actividades y acciones concretas que permitan perfeccionar la expresión escrita en función del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

También se consultó el trabajo académico de Correa, R.C., Ladino, M.T., Neira, A., y Ortiz, M.(2013) sobre *Teorías Personales de Docentes de Lengua Sobre su Experiencia en la Enseñanza de la Escritura en el Sistema de Educación Pública Chilena*, cuyo trabajo fue determinar las teorías personales sobre la escritura y su enseñanza en la educación media de seis profesores de inglés y seis de lengua y comunicación, quienes fueron entrevistados con la finalidad de conocer sus ideas sobre los procesos de la enseñanza de la escritura. Este estudio se enmarca en el paradigma de la investigación-acción, dado que fue realizado por docentes investigadores interesados en averiguar sobre el papel de la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir información sobre cómo operan los estudiantes, cómo aprenden y cómo enseñan los docentes.

La metodología de investigación es cualitativa de caso, pues pretende explicar razones del comportamiento de los sujetos participantes analizando su discurso sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura, tanto en lengua materna (español) como en lengua extranjera (inglés). De los resultados obtenidos se indica que los docentes asignan una alta importancia al desarrollo de la escritura, apoyándose en textos modelos, actividades secuenciales, favorecen el trabajo individual y promueven la escritura de textos. Este es un aporte significativo para la propuesta de recursos didácticos.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 Factores que influyen en el aprendizaje de la escritura del idioma inglés.

La enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo y el aprendizaje de la escritura se fundamenta en ellos. Según Richards (1986) aprender a escribir en la lengua materna o en una segunda lengua es un proceso dificultoso y lento, provocando incluso ansiedad y frustración en los estudiantes pues demanda transmitir información correcta de forma efectiva y apropiada. También se asume la opinión expresada por García Alzola (2000) en su libro *Lengua y Literatura* cuando dice que la producción escrita es un “instrumento del pensar” y saber pensar es saber organizar el pensamiento en oraciones, por lo tanto, escribir no es una meta de sencillo alcance pues requiere una práctica sistemática y frecuente.

Alzola (2000) explica que la producción escrita es más exigente que la oral, aunque los recursos idiomáticos son los mismos, la semántica y la gramática que utiliza la escritura son más complejas y variadas. Además, el emisor y receptor no están en contacto físico y el emisor tiene que esforzarse para analizar los diferentes elementos contextuales requeridos para comprender y transmitir el mensaje. Por tal motivo, se brinda importancia a los factores que influyen en el aprendizaje de la producción escrita, pues al conocer las debilidades de los estudiantes, ellos serán conducidos de manera efectiva para mejorar sus habilidades comunicativas.

2.2.1.1 Factores cognitivos

Según Llinas (2003, p.155) el cerebro humano es “una maravillosa máquina biológica, donde se generan nuestros pensamientos, percepciones o sueños”. Según el autor, en el cerebro se almacena gran cantidad de información que se relaciona en forma armónica, coherente, sistemática y creativa con el objetivo de crear conocimiento y circuitos de comunicación neuronal para saber resolver problemas. Hablar de factores cognitivos es hablar de operaciones de pensamiento que Bloom los sitúa en el área intelectual del conocimiento: comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta operación de pensamiento según Bloom nos muestra la forma de enfrentar el mundo.

Para ratificar estos conceptos, uno de los objetivos curriculares del inglés como lengua extranjera en el nivel medio 2016 (O.EFL 3.4) es usar la escritura para desarrollar habilidades de pensamiento creativo y crítico para fomentar la resolución de problemas. Bausela (2012) dice que conocer los procesos cognitivos de la escritura es comprender el funcionamiento mental de las personas y esto permite mejorar tareas y solventar dificultades de aprendizaje. Bausela (2012) afirma que el objetivo es lograr que los alumnos “piensen para escribir”, y para ello se utilizará planificadas instrucciones para ayudarles a ser conscientes del proceso cognitivo.

Los factores cognitivos también se ven obstaculizados por factores patológicos como los responsables de las dificultades al momento de escribir, según Cesteros (2014) “la previa existencia de la lengua materna generará una transferencia lingüística (a veces positiva, a veces negativa) en la lengua que estemos aprendiendo”. Según la autora, estas dificultades pueden comenzar con problemas de patologías del lenguaje que incluyen la pérdida parcial de la capacidad lingüística, trastornos del lenguaje y comunicación que son analizadas por

la psicolingüística y la neurolingüística. La autora explica que el 40 por ciento de trastornos lingüísticos tienen causa física y el 60 por ciento causas funcionales relacionadas con el contexto social, psicológico o lingüístico del individuo.

Problemas como dislexia (alteración en la capacidad de leer o el orden de palabras o sílabas), escolalia (repetición de palabras) , disprosodia (alteración de habla al volverse monótona y sin melodía), disgrafia (trastorno en la capacidad de escribir acentuado más en niños que en niñas), afasias (producidas por accidentes cerebrovasculares), anomonía (dificultad de reconocer o recordar nombres), o el agramatismo, que es dificultad en el uso de palabras gramaticales o la construcción de oraciones, al no tener en cuenta las reglas de la sintaxis; eliminación de los morfemas gramaticales, pérdida de las flexiones verbales, con el consiguiente uso generalizado del infinitivo, o la reducción y simplificación de las estructuras sintácticas.

Referente a las dificultades en el aprendizaje de la escritura, Vieiro (2007) lo denomina el “retraso escritor” consecuencia de factores psicológicos o ambientales que implican:

Bajo coeficiente intelectual, carencia de oportunidades educativas, desventaja sociocultural, alteración orgánico-sensorial de lectoescritura, alteraciones conductuales (fobias escolares, tics, enuresis, terrores nocturnos), estados de ánimo desajustados (sentimientos depresivos, baja autoestima), aparición de indicadores de inmadurez psicoafectiva y déficit perceptivo-motores (sincinesias o movimientos involuntarios asociados). Además, existen otros factores como algún antecedente familiar, medio sociocultural muy bajo, diversas formas dispedagógicas (método, maestro, etc) aprendizaje precoz o forzado de la escritura. Estas dificultades afectan la planificación, construcción sintáctica, acceso al léxico y procesos motores.

En los factores cognitivos también interviene la inteligencia, la capacidad para aprender lenguas, la memoria, la atención y los estilos de aprendizaje que son los encargados de mejorar y potenciar el proceso de aprender. Los investigadores han encontrado que el

cerebro es capaz de trabajar mejor en condiciones de trabajo en equipo, un ambiente de aula positivo, suficiente tiempo de procesamiento, temas significativos y retroalimentación (Marzano, Pickering y Pollack, 2001). Por lo tanto, son los maestros los encargados de facilitar el proceso de aprendizaje de la escritura en nuestros estudiantes, conociendo los factores cognitivos que lo dificultan y los métodos necesarios para ayudar a enfrentarlos.

2.2.1.2 Influencia de la lengua materna en el segundo idioma.

Según varios autores, existen muchas similitudes entre el aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera. Scott y Ytreberg (1991) explican que mucho parece depender de la lengua materna L1 que el alumno habla y escribe y de los factores sociales y emocionales. Los niños ya tienen conocimiento de la preparación para el aprendizaje de la lengua extranjera. En el caso de la escritura, se asume que los estudiantes ya pueden escribir en su propio idioma. Sin embargo, dado que el proceso es largo, también se asume que la mayoría seguirá haciéndolo frente a la mecánica de la escritura, así como pensar en qué escribir.

Cabe mencionar que al no tener una buena base auditiva, oral y lectora, la competencia escrita se dificulta pues los esfuerzos cognitivos y mentales aumentan. Carroll (2008) analiza el trabajo realizado por Caballero (2003) sobre el estudio empírico de la escritura L1 - L2 y dice que “la consecuencia de escribir en un L2 sin poseer el dominio completo del mismo supone una dificultad añadida a la de componer que puede limitar al escritor en mayor o menor medida”. Carroll (2008) en su estudio de la sintaxis compartida, concluye que las personas que tienen dificultades con la sintaxis del L1 lo tendrán con el L2, pues se

transfieren esas habilidades. Por lo tanto, la labor de los maestros tanto de L1 y L2 es fundamental para mejorar estos procesos de escritura.

2.2.1.3 Importancia de la enseñanza del idioma inglés a edades tempranas.

Al diagnosticar una falencia en la destreza de la escritura del idioma inglés, se analiza la posibilidad de una mala utilización de métodos de enseñanza preescolar. Rueda y Wilburn (2014) explican que si una persona comienza a aprender un idioma desde su primera infancia lo adquirirá como segunda lengua, observan que entre mayor es la edad, más difícil será el aprendizaje. El conjunto de todas las capacidades metalingüísticas que se desarrollan en cada grado escolar favorece los procesos de aprendizaje de otras disciplinas educativas, en este caso, la escritura.

Según Piaget (1961) la inteligencia y la percepción de los niños van de acuerdo con su edad. Ratifica que antes de adquirir un lenguaje, el niño desarrolla la lógica, la cual está presente en las actividades sensoriomotoras conjuntamente con la interacción y experiencias del mundo exterior, actividad que Vygotsky (2010) lo denominó “mediación cultural”.

En el libro de “Psicología del Lenguaje” escrito por Trevor (2009, p.300), el autor establece que todas las investigaciones coinciden con esta hipótesis, la adquisición infantil de una segunda lengua tiene lugar entre los 5 y 7 años después de haber adquirido la lengua primaria, pero esta adquisición infantil suele excluir a las personas después de los 12 años, pues suele pensarse que existe un periodo crítico para la adquisición de una segunda lengua.

El lingüista y neurólogo Eric Heinz Lenneberg (1975) en su hipótesis sobre la adquisición del lenguaje y psicología cognitiva, fundamenta su teoría sobre la base de los aspectos

fisiológicos del cerebro que se relacionan con la modificación de composición química de la corteza cerebral, la neuro-densidad o la frecuencia de las ondas cerebrales. Sus estudios le ayudaron a confirmar su hipótesis del periodo crítico que se presenta cuando los niños llegan a la pubertad por lo que concluye que luego de esta etapa se reduce la capacidad de adquirir un segundo idioma. Esta teoría es confirmada por Piaget (1961) al decir que las operaciones formales aparecen a los doce años y es a partir de ese momento cuando el cerebro reduce su capacidad de aprender un segundo idioma. Por tal motivo, se debe aprovechar la capacidad cerebral en los niños menores de ocho años pues es la base de la competencia escrita.

2.2.1.4 Factores motivacionales

En definitiva, los padres, estudiantes y maestros se enlazan en un proceso holístico complementario que fortalece el aprendizaje. Ortiz (2015, p.122) escribe: “los sujetos configurados son los estudiantes, los padres de familia y los docentes, formando una configuración triada humana en la que cada sujeto cumple roles similares y complementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano.” La triada de la cual habla Ortiz, está encaminada a satisfacer finalidades configuradas en instrucción, educación y formación en un proceso holístico donde se interrelacionan los procesos psicológicos: afectivos, instrumentales y cognitivos.

Niño (2009) en su libro *Cómo formar niños escritores*, explica que la motivación es uno de los factores que determina el aprendizaje, es el motor de nuestras acciones y el porqué de nuestro actuar, dice que los niños escriben porque se sienten competentes para hacerlo, es decir tienen la destreza que se necesita para realizar la tarea. La escritura fortalece la autoestima, permite expresar emociones y sentimientos, fortaleciendo el respeto, la libertad,

la expresividad, las relaciones personales, los valores, la libertad. Por ejemplo, si invitamos al niño a escribir palabras o frases a sus padres, esto fortalecerá el vínculo afectivo.

Niño (2009) le da importancia a la creatividad al momento de escribir. Por lo contrario, si se le condiciona al niño con un tipo de relato o personajes, se controlan todas las opciones, se dan todas las especificaciones, o peor aún, si se utiliza la escritura como castigo, la motivación se disminuye notablemente. Por lo tanto, será necesario orientar y permitir que el niño desarrolle toda su creatividad a través de su propia iniciativa y gusto sin que traspase sus expectativas y capacidades. Recomienda al maestro ser un guía que oriente el trabajo de escritura en un ambiente donde los estudiantes tengan sentimientos de éxito, el objetivo es incrementar la motivación intrínseca hasta el punto de no necesitar estímulos físicos, verbales o calificaciones, simplemente por la satisfacción y el placer de escribir con proyección a mejorar su trabajo cada día, hasta el punto de descubrir su encanto y transformarlo en pasión.

En libro *Motivar en la Escuela, Motivar en la Familia* de Tapia (2005) nos da una explicación detallada de cómo varía la motivación con el avance de la escolaridad. Según el autor, la motivación, las actitudes hacia el aprendizaje y el estudio se dificultan cuando el estudiante llega a la adolescencia. Sin embargo, estos patrones inadecuados pueden ser intervenidos con anterioridad considerando primero qué cambios se producen con la edad dentro de un entorno donde recibe mensajes sobre lo adecuado de su actuación de parte de maestros y padres.

En cuanto a los cambios externos de motivación, Tapia (2005) señala que a medida que los niños crecen, las manifestaciones derrotistas aumentan. Cuando los niños inician la escuela, los fracasos no suelen causarles problema pues enfrentan el aprendizaje con avidez y

confianza, son curiosos y quieren aprender. El único problema que pueden tener es cómo trabajar independientemente en un entorno donde sus actividades estén determinadas por el contacto de la maestra. El momento crítico inicia en el segundo grado de primaria donde se aumentan las conductas tendentes a la evitación del fracaso. Por ejemplo, los niños evitan ofrecerse de voluntarios a responder preguntas; ponen poco esfuerzo al realizar una tarea o buscan aquellas más fáciles y evitan las más difíciles por falta de capacidad, de esta manera salvan su autoestima. Tales comportamientos se acentúan al llegar la adolescencia. Moon (2005) lo ratifica diciendo que la influencia de los padres es más importante cuando los niños son pequeños, pero a medida que los niños llegan a la adolescencia la influencia más importante es la de sus compañeros. Por lo tanto, ayudar al niño a edades tempranas con su motivación intrínseca será vital para enfrentar el período crítico de la adolescencia.

Según las investigaciones de Jayne Moon y plasmado en su libro *Children Learning English*, nos explica la principal diferencia entre las respuestas de la necesidad de aprender inglés de los niños de 7 a 8 años y los niños de 11 a 12 años cuya lengua materna es español y aprenden el inglés como segundo idioma: Los niños de 7 a 8 años pueden ser demasiado jóvenes para sentir cualquier necesidad de aprender inglés. Ellos son más entusiastas, su actitud se ve afectada principalmente por si les gusta el profesor (depende del profesor), si las clases de inglés son divertidas, las opiniones de sus padres y lo que sus amigos sienten acerca del inglés (es genial aprender inglés porque estoy con mis amigos). Mientras tanto los niños de 11 a 12 años a menudo se vuelven menos interesados, avergonzados por tener que aprender un idioma o incluso hostiles porque no quieren parecer faltos de conocimiento delante de sus amigos.

Las preguntas que nos hacemos los padres y maestros son: ¿A qué se deben estos cambios y qué sucede con el entorno que puede estar influyendo con el deterioro por aprender?, ¿Por qué estas actitudes parecen cambiar a medida que los alumnos crecen?, ¿Será porque los métodos de enseñanza se vuelven menos interesantes, más formales y orientados a los exámenes? o es porque los alumnos están cambiando emocionalmente, físicamente y cognitivamente y están siendo cada vez más influenciados por la cultura juvenil y la opinión de los compañeros. A pesar de todos los inconvenientes, es nuestra labor como padres y maestros informarnos para estar conscientes, saber enfrentar dificultades y aprender a resolverlas.

2.2.1.5 Apoyo familiar durante el aprendizaje

La familia es la unidad social más importante, encargada de la protección, cuidado, afecto, amor, formación en valores, respeto, seguridad, apoyo, y la principal promotora de la educación. Es allí donde las instituciones educativas expresan su preocupación por la falta de integración de las familias en el proceso de formación de sus hijos y la motivación para la escritura dependerá en algún momento de este apoyo familiar.

Comellas (2013) en su libro *Familia, Encuentro y Comunidad*, expresa que los profesionales e instituciones encargadas de la educación centran a la familia en el foco del debate, interpretando la actuación familiar como “un estilo educativo poco apropiado y una participación y colaboración poco constante de padres y madres en relación con el proceso educativo y escolar de sus hijos”. Esta situación, según Comellas (2013) ocurre por factores de cambios en la sociedad como los estilos de vida y cambios sociales. Por ejemplo, la exigencia en méritos para un puesto profesional compromete una mayor formación y mayor movilidad en una sociedad con mayor acceso a la información y diversidad en comunicación.

Bauman (2000) ya advirtió sobre estos cambios, en sus escritos que explican sobre una “sociedad líquida”. Actualmente, las familias deciden su propio estilo de vida, aunque en algún momento se contradiga con la demanda escolar.

Crabay (2013) habla sobre un quiebre del modelo familiar producido por los cambios en la dimensión sociocultural, afirma que “los padres han perdido su rol de educadores – tutores y de figuras de identificación únicas para sus hijos, y han delegado esta tarea a las escuelas”. Por otro lado, Comellas (2013) dice que las instituciones educativas han modificado sus estilos educativos y su forma de mostrar autoridad. La escuela exige de las familias el seguimiento de los aprendizajes, así como la participación en los asuntos escolares como parte del desarrollo personal, formativo y social del niño. Por tal motivo, se hace necesario encontrar un balance donde familia y escuela trabajen juntos para la formación psicológica y académica del niño.

2.2.1.6 Apoyo docente

El apoyo docente es de vital importancia en el desarrollo de las distintas destrezas. Para ello, los maestros deberán demostrar todas las cualidades de su ser para motivar e inspirar en los estudiantes el gusto por el aprendizaje del idioma inglés y su competencia en la producción escrita. Zabalza (2012) en su libro *Profesores y Profesión Docente: Entre el Ser y el Estar* señala cuatro cualidades de un buen docente: el compromiso consigo mismo y el propio desarrollo profesional, el conocimiento, el compromiso con la cultura profesional y el compromiso con los estudiantes. Estos cuatro atributos permitirán que el/la docente alcance su objetivo de ser un gran educador.

- **El compromiso consigo mismo y el propio desarrollo profesional**

El docente comprometido es aquel que busca su formación personal, crea conocimiento e investiga. Esto le compromete no solamente a aplicar conocimiento de otras profesiones o profesionales, sino a crear conocimiento Zabalza (2012). Investigar en la docencia dice el autor es documentar los procesos realizados, analizar evidencias con instrumentos fiables y someter a control las hipótesis de nuestra experiencia las cuales deben ser justificadas y aprobadas. En el apartado de deberes con la profesión del Código Deontológico Docente dice:

Promover su desarrollo profesional con actividades de formación permanente y de innovación e investigación educativa, teniendo en cuenta que esta cuestión constituye un deber y un derecho del profesional de la educación, no sólo en su actividad individual sino también en su proyección hacia sus compañeros. (4.2)

Pruzzo (2013) en su libro *Las Prácticas del Profesorado* le da importancia a la investigación como herramienta pedagógica y propone un proyecto de “formación docente articulada” mediante la adquisición de competencias investigativas a fin de someter la enseñanza a una rigurosa vigilancia epistemológica custodiando el aprendizaje de los estudiantes. En la investigación se debe incluir a la comunidad educativa en un proceso de indagación cooperativa para poner en práctica planes de mejora a partir del diagnóstico de la situación. Por lo tanto, la investigación de campo debe estar incluida en la formación docente y profesional. Anteriormente Dewey (1960) alertaba sobre la importancia de no imponer la teoría a los docentes, para que puedan involucrarse en roles innovadores y transformativos de investigación dentro del quehacer diario.

- **El conocimiento**

Zabalza (2012) opina que el conocimiento de la profesión docente debe ser didáctico y disciplinario porque el maestro no solo debe conocer la asignatura sino debe saber cómo enseñarla y de estos dos conocimientos surge un conocimiento pedagógico práctico al saber crear “ambientes eficaces de aprendizaje”, cuya aplicación sea suficiente para los estudiantes brillantes y aplicados, pero con estudiantes heterogéneos, con problemas de aprendizaje o menos motivados deberá crear recursos de la materia que enseña.

- **Compromiso con la cultura profesional: trabajo en equipo**

El compromiso con la cultura profesional es la capacidad que tiene el maestro de integrarse en un proyecto educativo institucional y participar en un equipo de trabajo profesional aprovechando el conocimiento de colegas más experimentados. Una buena práctica docente requiere trabajo en equipo al constituirse en una condición de eficacia técnica hacia los objetivos. Zabalza (2012). La institución debe promover la interacción entre docentes, administrativos y la familia para lograr dicha eficacia.

- **Compromiso con los estudiantes: tacto pedagógico**

El tacto pedagógico dice Zabalza (2012) es la capacidad de afecto, diálogo, paciencia, sensibilidad y madurez que el maestro debe tener hacia sus estudiantes. Involucra también atender sus demandas y percibir los mensajes verbales y no verbales que ellos emiten. Durante la interacción docente-estudiantes se promoverá un ambiente emocional positivo donde se establezcan significativas relaciones interpersonales.

- **El compromiso social**

El compromiso social según Zabalza (2012) es el aporte formativo que un maestro justo y equilibrado debe aportar a los valores sociales respeto a las diferencias de las personas. Las características del docente deben ser: tener una mente abierta que se abra a nuevas ideas, comprometerse con la igualdad, ser sensible ante los problemas del mundo, saber identificar las necesidades y posibilidades del entorno para que sepa actuar desde la escuela.

Motivar para el aprendizaje del inglés y con ello la competencia escrita, conlleva al maestro a seleccionar materiales apropiados, planificar actividades interesantes y crear un ambiente positivo de aprendizaje. Moon (2005). Por lo tanto, parece que las razones para adquirir el gusto por aprender el idioma inglés son el maestro y los métodos de enseñanza. Generalmente los maestros comentan: “a los niños no les gusta el inglés”. Según Moon (2005) esta es una actitud del profesor mas no la opinión de los alumnos. Nuestras actitudes pueden afectar positiva o negativamente las actitudes de nuestros estudiantes.

Moon (2005) dice que no podemos suponer lo que son nuestros estudiantes, ellos son tan complejos emocionalmente como los adultos, y son igualmente afectados por sus experiencias con respecto al aprendizaje del idioma. Según sus investigaciones, las actitudes positivas están estrechamente vinculadas con el éxito del aprendizaje. Por lo tanto, necesitamos ayudar a contrarrestar las actitudes negativas y construir con las positivas.

2.2.2 Principios básicos de la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera para niños de 11 años.

La enseñanza del inglés en los niños tiene formas distintas. Según Scott y Ytreberg (1991) en su libro *Teaching English to Children* dicen que los niños de 11 años tienen una comprensión más clara de conceptos; pueden distinguir entre la realidad y la ficción; hacen preguntas todo el tiempo; se basan en las palabras habladas, así como las palabras físicas para transmitir y comprender el significado; son capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; tienen un sentido desarrollado de justicia sobre lo que ocurre en el aula y comienzan a cuestionar las decisiones del maestro.

Si los procesos de alfabetización inicial de la escritura fueron desarrollados con efectividad, el proceso de producción escrita puede llevarse a cabo. Read (2007) afirma que es durante este proceso que los niños son capaces de trabajar con los demás y aprender de los demás; son competentes en su lengua materna y a este respecto, son conscientes de las principales reglas de sintaxis en su propio idioma; comprenden los resúmenes, entienden símbolos, son capaces de generalizar, sistematizar e inferir textos, tienen sentido de la audiencia y para quienes están escribiendo; desarrollan legibilidad, precisión y es allí donde se debe mejorar la gramática, ortografía, sintaxis y vocabulario, que el autor lo llama tiempo de la modulación.

Vieiro (2007) en su libro *Psicopedagogía de la Escritura* explica sobre las diferencias por edades en la escritura y toma en cuenta la influencia de la memoria, el desarrollo metacognitivo, la organización de ideas y la textualización que se presentan de manera diferente en niños, adolescentes y adultos. Cita a Siegler (1986) quien dice que los adultos desarrollan mejor su capacidad de memoria operativa y acceso a los procesos mentales que

le ayudan a recordar y asimilar información. A la edad de 12 años según Piaget (1926) existe una desmaterialización del pensamiento, es decir llega la abstracción. Vieiro (2007) dice que “evolutivamente la activación de contenidos de la memoria a largo plazo tiene lugar alrededor de la edad de 10 años coincidiendo con el desarrollo metacognitivo”, los niños de 10 años son inmaduros todavía de los objetivos, restricciones de la audiencia, planificación y organización de la escritura hasta llegar a los 14 años donde escriben con mayor efectividad siempre y cuando se integren motivacionalmente en el camino de los buenos lectores y escritores.

Según el Marco Común Europeo de las lenguas (2001) en los procesos de competencia escrita, los estudiantes de un nivel A2 serán capaces de escribir notas, mensajes breves y sencillos relacionados a sus necesidades inmediatas. El proceso de escritura que debe existir en los niños de 11 años resulta difícil si anteriormente no existió un método comunicativo y la enseñanza se realizó en forma tradicional. Braylan (2006) sostiene que “la escritura se vuelve difícil cuando se aplicaron procesos tradicionales de enseñanza de idiomas y empeora cuando los estudiantes copian, completan ejercicios y rara vez realizan escrituras para comunicar necesidades, ideas o sentimientos”. Es allí donde la escritura se vuelve más lenta, pausada y artificial. Para solucionar esta falencia se propondrán temas que eviten este proceso artificial y promuevan una escritura creativa y natural.

El currículo del Ministerio de Educación del Ecuador (2016) explica que los estudiantes de básica media ya deben estar familiarizados con grafemas y morfemas y deben pasar de la alfabetización inicial a la alfabetización de la escritura. Las actividades de alfabetización no sólo deben ser comunicativas, sino tratar temas de la vida social con fines académicos. Es el momento de desarrollar la redacción, poner énfasis en la ortografía, deletreo y fomentar las habilidades de escritura compartida para elegir temas interesantes. Los procesos de lluvia

de ideas y redacción (brainstorming and drafting) serán la base para escrituras más sofisticadas. El trabajo debe ser complementado con el uso de las TICS (Tecnología de la Información y Comunicación) tan esenciales para la investigación. Al uso de las TICS, el currículo (2016) lo denomina alfabetización digital, e involucra el uso de recursos tecnológicos como blogs, portales educativos y programas tecnológicos para ser implementados como medios creativos de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la producción de textos, el currículo (2016) sugiere que los diez, once y doce años son las edades para aplicar la gramática, vocabulario, puntuación, ortografía en un texto organizado. La escritura debe tener audiencia, propósito y un tema que Cameron (2001) lo llama APT. Para ayudar a los estudiantes en el desarrollo de APT, los maestros deben guiarlos para que escriban mensajes cortos en cartas o correos electrónicos, incluir diálogos a imágenes o comentar eventos de libros o películas. Los estudiantes de básica media también deben ser orientados a realizar trabajos de edición y revisión (editing and drafting), el rol del maestro será motivar a los niños a autoevaluarse e incluir actividades con recursos didácticos significativos para la producción escrita.

Los resúmenes también deben enfocarse para tener como objetivo la escritura de temas sociales o de ciencia, pues el proceso de escritura se vuelve aún más significativo si se complementa con materias del currículo cuyos contenidos fueron estudiados en la lengua materna. Es lo que se conoce como el aprendizaje integrado de contenido para las Lenguas Extranjeras (AICLE), el cual constituye una propuesta del currículo (2016) del Ministerio de Educación para “integrar el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales y cognitivos”. Braylan y Bereterbide (2006) citan a Goodman y Wilde (1992) para explicar que “las clases de idiomas deben desarrollarse a través de la resolución de problemas, estimular la interacción entre alumnos y ser un complemento del currículo para facilitar la

adquisición natural del idioma juntamente con el desarrollo académico y cognitivo del estudiante”.

2.2.2.1 Metodología en el proceso de construcción de la escritura del inglés como lengua extranjera.

La enseñanza del idioma inglés ha experimentado diferentes principios metodológicos a lo largo de la historia, producto de las continuas investigaciones para conocer el mejor método de enseñanza-aprendizaje. Ramírez y Acosta (2015) en su revista de *Lenguas Modernas* escriben que en la actualidad nos inclinamos hacia un método comunicativo con un enfoque ecléctico que se nutre de lo positivo de otras aproximaciones metodológicas, permitiendo incorporar procedimientos, contenido de otras disciplinas, instrucciones, técnicas y actividades para mejorar la competencia comunicativa y lingüística.

Según Ramírez y Acosta (2015) la enseñanza comunicativa no solamente se centra con la intención de expresar ideas o actitudes sino también en estructuras, negociando el significado de cooperación. La práctica, el ensayo y el error son considerados estrategias comunes. De hecho, el error debe ser visto como elemento esencial del aprendizaje pues los estudiantes se ejercitan con ejemplos de situaciones reales respetando los aspectos socioculturales con documentos auténticos de la vida cotidiana.

La metodología comunicativa ecléctica involucra utilizar recursos didácticos como videos, TICS, leer los periódicos, revistas, investigar, utilizar juegos, debates, conversaciones, discusiones, obras de teatro, resolución de problemas, etc. Los errores son aceptados y vistos como oportunidad para mejorar. Del mismo modo, la continua retroalimentación es importante porque el estudiante se autoevalúa y es autor de su propio aprendizaje. Este

enfoque comunicativo según Ramírez y Acosta (2015) demanda la preparación profesional del docente en el campo teórico y pragmático para una enseñanza- aprendizaje significativa y metacognitiva.

Este enfoque metodológico involucra al modelo descriptivo de *Marco Referencia de las lenguas (2001)* que analiza los factores lingüísticos y extralingüísticos que ocurren en la comunicación; incluye al alumno como protagonista de su propio aprendizaje; motiva al maestro a ser mediador para crear las condiciones necesarias y para dar valor a la lengua y la cultura; descubre estilos de aprendizaje, motivación y procesos interculturales y pone énfasis en el currículo para alternar la teoría y la práctica.

Niño (2009) en su libro *Cómo Formar Niños Escritores* nombra los aspectos que inciden positivamente en la motivación hacia la escritura:

Generar autoconfianza; propiciar la toma de decisiones; plantear desafíos acordes con su nivel y capacidad; instaurar audiencias reales; buscar espacios culturales; manifestar valor por los niños y sus escritos; realizar correcciones constructivas, elogiar aspectos positivos; orientar y guiar el proceso de escritura con coherencia; orientar el pensamiento reflexivo y crítico ante la escritura; generar un ambiente de empatía con los niños; valorar las necesidades y expectativas particulares de los niños en relación con su mundo; partir de conocimientos previos del niño; estar conscientes que la escritura no es mecánica sino significativa; enseñar la escritura como respuesta a las necesidades comunicativas y expresivas de los niños; desarrollar la motivación intrínseca, es decir, incentivar el gusto por la escritura a través de didácticas coherentes y amenas; orientar la relación del niño con la escritura, generando una actitud positiva hacia el proceso; explicitar la relación entre la lectura y la escritura; la escritura debe ser una vivencia, una experiencia enriquecedora, un acto libre y no una imposición.

La enseñanza de la escritura del primer idioma son los cimientos para la construcción de los procesos de escritura de la lengua extranjera. Braylan y Bereterbide (2006) citan a Vigotsky (1962) y Collier (1995) para explicar que la integración de contenidos de la lengua materna juega un papel esencial, el niño puede transferir a su nueva lengua los conceptos, destrezas

académicas y significados que ya posee de su propio idioma. Adicionalmente, (Krashen y Biber, 1988; Troike, 1979; Willig, 1985; Carrasquillo, 1993) han evidenciado que el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua se debe a la estimulación de conceptos de la lengua materna con la articulación de contenidos curriculares de ambos idiomas.

2.2.2.2 La producción escrita según los planteamientos del nuevo currículo del Ministerio de Educación del Ecuador.

El nuevo currículo para lengua extranjera (2016) del Ministerio de Educación de nuestro país define a la escritura como un acto intelectual altamente cognitivo y metacognitivo para comunicar y compartir ideas; conocimiento de vocabulario; identificación, comprensión de la audiencia y la capacidad de manipular el “código escrito”. Por tal motivo, aconseja llevar la competencia escrita en forma gradual y progresiva durante los años escolares. A pesar de que el currículo ha dividido las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir, estas se encuentran interrelacionadas por naturaleza y deben ser un componente integrador porque una persona habla y lee para escribir y escribe y lee para hablar. Según el nuevo currículo (2016), la redacción de un texto escrito debe desglosarse en dos aspectos: alfabetización inicial y producción de texto. Es allí donde se inicia la propuesta de recursos didácticos para la fase inicial que el currículo lo llama “alfabetización inicial de la escritura”.

La alfabetización inicial de la escritura puede iniciar con dificultades pues el escritor está más distante que el lector, el oyente o el hablante. El mensaje escrito necesita de un contexto para ser comprendido. El currículo se apoya en las investigaciones de Cameron (2001) cuando dice que la alfabetización inicial del L2 está influenciada por la naturaleza de las formas escritas del L1 y su experiencia previa, la edad del estudiante, el conocimiento del idioma y las relaciones grafo-fonémicas que en el inglés varían. El currículo recomienda

realizar las habilidades de alfabetización inicial a edades tempranas donde los niños forman letras, unen las letras para formar palabras y paulatinamente unen palabras para formar oraciones con actividades sencillas de identificación y reconocimiento.

2.2.2.3 Actividades de preescritura en clases de EFL

La escritura es una de las actividades más complejas, porque requiere del alumno la habilidad de hablar y leer. Galera (2001) ya lo confirmó al decir que “la lectura es uno de los medios más útiles para el perfeccionamiento de la expresión escrita”. El autor hace hincapié en iniciar desde tempranas edades con la lectura de textos para que los niños se familiaricen con los sonidos de las palabras, porque primero el niño va concieniciando poco a poco la relación sonido-grafía, llega a la etapa fónica donde distingue las letras como parte del alfabeto y lo relaciona con sonidos. Finalmente llega a la etapa de transición, y descubre que la escritura es una representación simbólica real de combinación de letras para formar palabras y combinación de palabras para formar oraciones con significado.

Iniciarse en el proceso de escritura del idioma extranjero siempre presenta dificultades debido a la diferencia entre el idioma español e inglés. Los dos idiomas tienen el mismo alfabeto a diferencia de la ñ en español, pero la combinación de letras que conforman los sonidos es diferente. Read (2007) afirma que “la lectura y escritura deben enseñarse simultáneamente y de forma integrada desde edades tempranas”. Adicionalmente, el niño debe tener conocimientos básicos de escritura en su lengua materna. Galera (2009) habla sobre la “conciencia fónica” y afirma que los niños que han trabajado con la relación de fonemas y grafías obtienen mejores resultados.

En el idioma inglés son frecuentes los modelos consonante-vocal como la palabra “pet”. Sin embargo, la dificultad inicia cuando en el idioma inglés se pronuncia de una manera y se escribe de otra: “sea”, se añade a esto la combinación de doble letra que en español existen tres tipos (cc, ll, rr) pero el inglés tiene cinco. Para superar este problema, Galera (2009) aconseja realizar un trabajo guiado para practicar escritura de grafías con recursos didácticos como canciones, historias, flashcards o fichas donde los niños practiquen la escritura de grafías pues la lengua inglesa cuenta con 42 sonidos, representados por la combinación de 26 letras.

Los procesos de alfabetización inicial se fundamentan en los criterios de rendimiento del inglés como lengua extranjera a partir del Subnivel Elemental de Educación Básica del currículo (2016) con las siguientes destrezas:

EFL 2.4.1. Saber deletrear correctamente palabras simples en inglés, demostrando conciencia de las relaciones de la letra del sonido. (Ejemplo: mar (sea), abeja (bee), etc.)

EFL 2.4.2. Elaborar recursos de aprendizaje simple, con el fin de aprender y practicar nuevas palabras. Ejemplo: un diccionario de imágenes, una lista de palabras, un conjunto de tarjetas flash, etc.

EFL 2.4.3 Escribir palabras, frases y oraciones sencillas con el uso correcto de mecánica de escritura estándar. (Ejemplo: ortografía, puntuación, capitalización y escritura a mano y / o en la computadora.

EFL 2.4.4 Escribir palabras, frases y oraciones sencillas para la práctica controlada de los artículos del idioma.

EFL 2.4.5 Escribir frases simples sobre temas familiares para comunicar información básica.

EFL 2.4.6. Escribir un pequeño párrafo simple para transmitir algunos hechos sencillos: personas, animales, lugares, cosas, sobre sí mismo u otros, con el apoyo de un texto modelo. (Ejemplo: dónde viven, qué hacen ellos, etc.)

EFL 2.4.8. Completar una encuesta básica o un cuestionario proporcionando información personal.

EFL 2.4.9. Escribir una variedad de tipos de texto simples breves, comúnmente utilizados en impresión y en línea, con el lenguaje y la disposición apropiada.

(Ejemplo: escribir un saludo en una tarjeta de cumpleaños, nombre y dirección en un sobre, una URL para un sitio web, una dirección de correo electrónico, etc.

La producción escrita debe estar apoyada en las bases de las competencias de comprensión auditiva, oral y lectora, porque los niños inician escuchando y comprendiendo el idioma, tal como lo hacen en su lengua materna. Krashen (1985) y McLaughlin (1984) citados por Braylan (2006) concluyen en sus investigaciones que “ la adquisición de la segunda lengua se desarrolla mejor cuando al igual que la lengua materna, se inicia con la negociación del significado, mas no con la corrección de la forma”; es decir, en forma natural, funcional y auténtica, ventaja que se da en los niños desde edades tempranas y complementada con el apoyo de recursos didácticos y técnicas para luego formalizarlo con la enseñanza con estructuras gramaticales y morfosintácticas.

Read (2007) explica que, en las etapas iniciales de escritura, los niños deben desarrollar la coordinación mano-ojo juntamente con las habilidades motoras finas en un desafío por formar letras y palabras, el tiempo que conlleva este aprendizaje dependerá del sistema de escritura utilizado en su lengua materna. Por esta razón, primero se debe poner énfasis en consolidar las competencias orales y auditivas; al iniciar las actividades de escritura, éstas deberán ser reforzadas con actividades significativas y cognitivas más que mecánicas. Igualmente, a medida que los niños avanzan de grado se deberá motivar la enseñanza de escritura de textos cortos basados en modelos, preguntas, indicaciones, uso de conjunciones y organización de textos.

2.2.2.3.1 Adquisición de vocabulario

Aunque las habilidades orales y escritas se combinan en una clase y se benefician la una de la otra, ciertamente la escritura es más complicada para los estudiantes. A diferencia del

lenguaje oral donde se puede utilizar gestos, entonaciones o el cuerpo para hacerse comprender, el lenguaje escrito requiere más formalidad porque se debe pensar en qué escribir y cómo escribir.

Cesteros (2004) dice que existe una preocupación pedagógica por el aprendizaje léxico, pues es el núcleo de la competencia comunicativa. Según el autor, el proceso de la adquisición del vocabulario requiere tres procesos: “la entrada o input, el almacenamiento y la posterior recuperación al hacer uso del mismo”. Escuchar o leer son los procesos de input donde el cerebro lo percibe en términos de información semántica, será en ese momento la oportunidad de aplicar técnicas y recursos didácticos para trabajar en la atención, asimilación y correcta retención de lo adquirido. Cesteros (2004) afirma que las palabras se almacenan en una zona del cerebro llamada lexicón mental agrupadas en categorías, este almacenamiento de vocabulario varía de acuerdo con las distintas estrategias para la memorización, con la ayuda de los sentidos la información se establece, estas son: visuales (utilizando flashcard o tarjetas), auditivas (una canción, un poema o conversación) y quinestésica (tocando, sintiendo y saboreando).

En el proceso de recuperación dice Cesteros (2004) las palabras son recordadas en el momento que las necesitamos tanto de manera receptiva (leer y escuchar) como productiva (hablar y escribir). El autor afirma que las palabras aprendidas deben ser practicadas con mucha regularidad con el fin de aumentar los niveles de reconocimiento y recuperación, es decir la práctica y el repaso del input son primordiales para la adquisición del vocabulario, caso contrario se desvanecerán.

Cesteros (2004) hace una distinción entre la recuperación activa (léxico que conocemos y lo utilizamos con frecuencia) y, pasiva (léxico que no utilizamos en forma activa). Hay

quienes afirman que conocer una palabra implica saber pronunciarla y escribirla con todas sus categorías morfológicas (género, número, persona, tiempo); lexemas (afijos, sufijos); categorías (adjetivos, sustantivos, verbos), sintáxis, gramática, reconocimiento del valor semántico; por último, desde una perspectiva sociolingüística y pragmática conocer su variedad (dialectual, diastráctica, diacrónica o diafásica) para saber cuándo y cómo utilizarla. Cesteros (2004) escribe que no es conveniente que el estudiante conozca todas estas categorías en pocas sesiones. Nuestro reto como maestros está en saber cómo enseñarlas pues irremediablemente constituyen la base para una efectiva producción escrita.

2.2.2.3.2 Enseñanza comunicativa de la gramática

Durante muchos años la gramática fue el eje principal de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con un exceso de normas y reglas que el conductismo impuso como la base del aprendizaje; se añade también las repeticiones, transformaciones y traducciones. Con la aparición del método comunicativo en la época de los 70, esta concepción cambió radicalmente, pues la gramática pasó a un segundo plano al convertirse en uno de los objetivos para llegar a un fin. El método explica que el aprendizaje de la gramática en los niños debe ser realizado indirectamente pues se le da más importancia a la adquisición del lenguaje en su forma, similar a la de su lengua materna. Fuster y Sánchez (2008) dicen que existe una controversia en favor y en contra si la gramática de las lenguas extranjeras debe ser enseñada o no.

Krashen (1987) a su vez ratificó que el aprendizaje de las lenguas se realiza a través de dos procesos: 1) La adquisición del lenguaje como un proceso subconsciente de interiorización natural que es característico de los niños en la lengua extranjera y la segunda lengua; 2) el aprendizaje del lenguaje consciente que implica la explicación de reglas gramaticales,

corrección de errores y retroalimentación. Klein (1986) señala a la pubertad como momento crítico a partir del cual el aprendizaje de la segunda lengua es muy difícil y se hace necesaria la explicación gramatical.

A pesar de las diferentes opiniones y contradicciones, la lingüística aplicada actual pone énfasis en la necesidad de instrucciones gramaticales, especialmente para obtener resultados satisfactorios del proceso de escritura. Ellis (1985) ha señalado que las instrucciones gramaticales en la etapa de aprendizaje de una segunda lengua (conocimiento explícito) mejoran los conocimientos explícitos (adquisición) y lo vuelven formales. El autor aconseja a los maestros enseñar reglas gramaticales para uso fundamental y exclusivo de la competencia comunicativa.

Si los niños llegaron a ese periodo crítico donde se necesita una explicación gramatical para la correcta estructuración de oraciones en la escritura, la lengua materna constituirá la base para un mejor aprendizaje. Según Vigosky (1934) en su libro *Pensamiento y Lenguaje* dice que “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la lengua nativa”. Tanto en el idioma español como en el inglés, existe una similitud en el sistema gramatical, especialmente en el sintáctico.

No puede confundirse al decir que el método comunicativo deja a un lado la competencia lingüística gramatical porque en la fase de edición del proceso de producción escrita se debe hacer hincapié en la corrección de errores gramaticales pues el trabajo va a ser publicado, además, los niños se preparan hacia la escritura académica y diplomática. El nuevo currículo para el nivel medio de educación básica (2016) literal 12 aconseja motivar a los estudiantes para el desarrollo de ideas y corrección de los procesos escritos: “Engaging learners regularly

in the writing process through the use of brainstorming and drafting will build the foundation for the more sophisticated skills needed as they grow older”.

2.2.2.4 Importancia de los recursos didácticos en la enseñanza de la escritura del idioma inglés

Díaz (2013) en su trabajo de investigación sobre “*Los Recursos Didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés: Una Aproximación Exploratoria*” escribe que los maestros tienen la misión de ser creativos y motivadores en el aula de clases para obtener aprendizajes significativos, por lo tanto, el diseño de los recursos didácticos es fundamental para conseguir innovar la educación e impactar el diseño curricular.

Desde el inicio de la etapa escolar, los niños deben utilizar recursos didácticos, pues son indispensables para fortalecer el aprendizaje del inglés, tanto para la comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Conforme avanzan los niveles se va adaptando recursos didácticos de acuerdo con las necesidades, conocimientos, habilidades y experiencias del alumno porque a través de los recursos educativos se mejora la atención y se desarrollan actividades de comunicación lingüística efectivas, en el caso de la escritura, para construir las bases para la producción escrita.

Acevedo (2014) en su trabajo *Neurociencia, Multilinguismo y Educación* dice:

La atención es el pilar fundamental del aprendizaje para la creación de conexiones estables y circuitos neuronales, para poder captar esta atención, los estudiantes deben apoyarse en herramientas pedagógicas tanto convencionales y tecnológicas. La calidad de los dibujos imágenes, sonidos, colores, movimientos o fantasías estimulan las áreas del cerebro que están en pleno desarrollo en el caso de los niños. Los alumnos recuerdan mejor las palabras asociadas a objetos, cosas, situaciones o lugares que las palabras abstractas. Los sonidos, y en especial la música estimulan los nervios auditivos positivos que se encuentran alojados en el hemisferio izquierdo

y el córtex prefrontal, estos liberan la dopamina y opiáceos que son estímulos placenteros del cerebro y refuerzan la conducta.

Las herramientas pedagógicas de propósito lingüístico según Acevedo (2014) mejoran sustancialmente la eficacia cerebral al propiciar la integración neuronal, a través de conexiones sinápticas más numerosas, estables y que perduran en el tiempo.

2.2.2.4.1 Recursos didácticos convencionales.

Desde un inicio, la escritura ha sido plasmada en papel y los libros de trabajo son el recurso fundamental al momento de realizar actividades escritas. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2001) recomienda utilizar técnicas variadas de evaluación (conceptual maps, questions and answers, gap-filling and completion, dictation, cloze, transformation, rewriting, essay, error correction, jumbled sentence questions, tests, dictation, controlled writing, free writing) que refuerzan el aprendizaje de preescritura y procesos de producción escrita.

El vocabulario y la gramática constituyen la parte fundamental para la construcción de oraciones. A más de las actividades del libro de trabajo, los recursos didácticos visuales (flashcards y wordcards, posters, imágenes, stories cards, minibook, fichas de bingo, etc) son fundamentales para un aprendizaje significativo. El afianzamiento de la gramática dice Cesteros (2004) se la debe realizar en forma sencilla, agradable y de acuerdo con la edad, recomienda elaborar tarjetas utilizando códigos de colores para la formación de oraciones diferenciando el verde para las afirmativas, anaranjado para las interrogativas, azules para las negativas, se resaltan también los verbos, adjetivos, adverbios, artículos o conectores para complementar la estructura adecuada de una oración.

García (2006) dice que los colores de los recursos didácticos deben ser llamativos pues influyen en la memoria del aprendizaje léxico, menciona que los flashcards con dibujos despiertan en los estudiantes sentimientos de relación con el ámbito social. El vocabulario puede ser utilizado como recurso clave para el recordatorio de la estructura gramatical, con la ayuda de tarjetas, complementado con juegos de memorización y gestos corporales, el aprendizaje mejora en un 78%. Para reforzar esta sugerencia, Murando (2010) escribió “Donde la palabra no llega debe hacerlo la imagen”. Finalmente, dice Murando, el complemento de una atmósfera adecuada, creativa de juego y participación, genera un estado de relajación que beneficia tanto al maestro como a los estudiantes.

Paivio (1978) en su investigación sobre la codificación Dual (Dual Coding Theory) propone que la información visual y verbal se procesan de manera diferente en la mente humana por canales diferentes. La memoria verbal aumenta si un elemento visual relevante está presente o si el estudiante puede imaginar una imagen. Decroly (1964) explicó anteriormente que observación y asociación están estrechamente interrelacionadas con la expresión concreta y la expresión abstracta”. Por esa razón, las actividades deben estar relacionadas con los procesos de observación, asociación y expresión pues permiten ampliar su vocabulario. El proceso global del cual habla Decroly relaciona la lectura con la escritura que siguen una fase analítica que finalizan en un procedimiento deductivo.

2.2.2.4.2 Recursos didácticos tecnológicos

Los seres humanos nos encontramos en una era donde la cultura, la ciencia, la interacción social y la educación crecen, por lo tanto, surge la necesidad de incorporar nuevos modelos metodológicos y didácticos en las escuelas. La incorporación de la nueva tecnología de información y comunicación en el aprendizaje contribuyen al desarrollo cognitivo de los

estudiantes, sus habilidades y aptitudes, Ortiz (2012). Algunos investigadores como Pariente y Perochena (2013) proponen llamarla (TAC) porque están encaminadas no solo hacia la información y la comunicación, sino al desarrollo del aprendizaje y el conocimiento.

Según la Declaración de Budapest (1999) de la UNESCO, los auges de las TICS están llevando a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, se hace urgente la necesidad de la alfabetización científica y tecnológica. Según Castells (2000) citado por Coll (2008) los seres humanos vivimos en tiempos agitados en las relaciones interpersonales, de organización social y formas de generar nuevo conocimiento, según el autor, más que una época de cambios, vivimos en un cambio de época”.

Cabero (2007) dice que “los escenarios han cambiado radicalmente, si un médico cirujano del siglo anterior entra en un quirófano actual no puede hacer nada”. Nuestros estudiantes viven en un mundo globalizado bombardeados por la información y tecnología que obliga a los maestros a cambiar de metodología, técnicas de enseñanza-aprendizaje, contenidos, asignaturas y recursos didácticos. No cabe duda de que las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no son una moda que viene y pasa, por el contrario, vienen para quedarse y cada vez con nuevas herramientas, nuevos escenarios y finalidades.

Estos nuevos cambios involucran la rapidez en la transmisión de la información, renovación, desarrollo y perfeccionamiento de software, incorporación de nuevos usuarios a las nuevas tecnologías, la combinación de banda ancha con el intercambio y la accesibilidad permanente de contenidos; software libre, incorporación de internet, tecnología wi-fi, realidad virtual, wikis, blogs, y otras más en el surgimiento de la web 2.0, todos ellos en un lenguaje único de texto, audio, imagen, voz, etc. que Castaño y Llorente (2007) lo denominan “convergencia digital”.

Existe una marcada diferencia cuando se habla de web 1.0 y 2.0. Desde la aparición del primer navegador, según Call (2007) a la web 1.0 le interesa los programas que permiten descargar archivos, texto, música, imágenes o videos, el autor lo denomina la infancia de la red. El reto está en no quedarse en una web 1.0 sino avanzar a una web 2.0 (alcance de la pubertad digital según Call) donde ya no es suficiente estancarse para buscar y descargar información sino crearla de acuerdo con las necesidades del usuario. En el caso de la educación, será según las capacidades, estilos de aprendizaje, estados cognitivos y conocimiento científico de los estudiantes, a fin de crear espacios de aprendizajes más significativos y metacognitivos, pues las TICS 2.0 son omnipresentes, plantean nuevos retos y desafíos a la educación formal y escolar, interactuando con los alumnos en la resolución de problemas.

Los recursos didácticos tecnológicos pueden ser utilizados eficientemente para la enseñanza de la escritura. Existe un sinnúmero de recursos educativos que la web 2.0 ofrece a los usuarios, entre ellos están las plataformas de desarrollo web como herramientas de comunicación que son portafolios donde pueden almacenarse toda clase de herramientas educativas de actividades multimedia. Para iniciarse en los procesos de preescritura constan: mapas mentales, fichas de estudio, apuntes; adivinanzas, crucigramas, dictados, ordenamiento de frases, sopas de legros, completar frases, evaluaciones, juegos de reconocimiento, actividades de torbellino de ideas (granstorming) etc., Finalmente, herramientas digitalizadas electrónicamente para la producción escrita de publicación de ensayos, cuentos, artículos etc.

2.2.2.5 La producción escrita

2.2.2.5.1 Fases del proceso de la producción escrita

Según White y Luppi (2010) “la producción escrita es una capacidad cognitiva compleja”. Las autoras lo definen desde una perspectiva sociocognitiva y cultural donde no solo se debe involucrar los conocimientos gramaticales-léxicos de vocabulario, morfología, sintaxis, ortografía o conocimientos discursivos de cohesión y coherencia, sino el propósito comunicativo, el receptor, el tema y el conocimiento sociolingüístico, todos combinados y sustentados en una experiencia de recreación de la realidad. De esta manera, se reduce el impacto de escribir por un compromiso áulico que se debe cumplir. Pincas (1982) lo afirma al decir que aprender a escribir no solamente es cuestión de aplicar conocimientos mecánicos de ortografía sino de aprender nuevas relaciones cognitivas y sociales.

La redacción conlleva una serie de pasos que involucra dar sentido de finalidad a un escrito en un proceso de planificación, organización, composición y revisión. White y Luppi (2010) aconsejan seguir un camino holístico que involucra primero pensar en qué escribir; darle forma, aplicar elementos lingüísticos, volverlo a leer y corregirlo. Las etapas de producción escrita son las siguientes:

- a) La preescritura (prewriting) es la primera etapa donde se generan y organizan las ideas. Durante esta fase, los estudiantes pueden realizar el proceso de planificación a través de dibujos, generación de listas, escribir palabras claves en lluvia de ideas o estructurar organizadores gráficos.

- b) La fase de redacción (drafting) implica la composición real del texto. Los niños utilizarán actividades de preescritura para generar una escritura informal aproximada. El objetivo es traducir las ideas a una composición escrita sin ser restringido por la elección de palabras o estructuras de oraciones, para luego realizar una retroalimentación.
- c) Durante la fase de revisión del proceso de escritura (revising) los niños deberán analizar el contenido de su primera redacción, es el momento de considerar los cambios a través de la organización efectiva de ideas basados en su propia crítica. Se pueden añadir o eliminar detalles y estructurar oraciones con sentido.
- d) La fase de edición (editing) debe realizarse cuando todas las revisiones del contenido estén completas. Se puede hacer independientemente o con la ayuda de los compañeros de clase. En esta fase se deben corregir los errores gramaticales, la ortografía y los signos de puntuación para dar sentido a los párrafos en cohesión y coherencia.
- e) Finalmente, la fase de publicación implica el proceso final de la escritura para ser transmitida al público, con una buena redacción y la adición de ilustraciones y gráficos.

Las actividades de producción escrita deben ser evaluadas. White y Luppi (2010) llaman a estas actividades “tiempo de reflexión”. Es un espacio donde se analizan los resultados obtenidos en la aplicación de las destrezas propuestas, las actividades significativas, la orientación para con los estudiantes, los propósitos para escribir, la impresión que tuvo la actividad y la reflexión en la corrección de errores con el fin de motivar a los niños a querer

escribir en el futuro. El proceso de retroalimentación y corrección de errores no solamente debe estar centrados en aspectos gramaticales o de vocabulario, sino pragmáticos y de objetivos (target language) valorando el propósito y el intento de la comunicación.

2.2.2.5.2 Psicopedagogía de la escritura

Para Vieiro (2007) y otros investigadores, los procesos implicados en la producción escrita se asemejan a la resolución de problemas porque el escritor debe pensar cómo comunicar el mensaje. Para ello, se deben tomar en cuenta una serie de procesos que inician con la planificación, construcción sintáctica de oraciones, búsqueda de elementos léxicos y finaliza con los procesos motores.

- **La planificación**

Vieiro (2007) argumenta que la planificación es el proceso cognitivo más complejo y de acuerdo con el tipo de texto y audiencia, se puede invertir más tiempo. El primer paso según Vieiro (2007), consiste en buscar en la memoria a largo plazo información sobre el tema. Cita a Ezcoriza (1997) para explicar que la planificación consiste en tres pasos: la planificación retórica centrada en los objetivos que le permitirán formular hipótesis, captar el interés de los lectores, facilitar la comunicación y especificar la audiencia para responder a la pregunta ¿a quién o para quién escribo? La planificación semántica donde se planifican las ideas las cuales guiarán el discurso escrito. La planificación estructural para determinar el género del discurso y secuencia de categorías semánticas.

- **Construcción de estructuras sintácticas**

Luego de haber decidido que escribir, Vieiro (2007) explica que se debe pensar en como construir las estructuras gramaticales que involucran los tipos de oraciones (pasiva, activa,

interrogativa, exclamativa); determinación de variables lingüísticas y contextuales, artículos determinados o indeterminados para acompañar al nombre, complementos, pronombres, concordancia de género, número, verbo, sujeto, signos de puntuación, restricciones semánticas, compatibilidad con el texto previo, etc. Ferreiro (2002) dice que todas estas estructuras se deben aplicar tanto en el lenguaje oral como en el escrito, aunque este último requiere más formalidad y cuidado.

- **La búsqueda de los elementos léxicos**

La búsqueda de los elementos léxicos explica Viero (2007) consiste en buscar las palabras que se encuentran en forma abstracta en el almacén semántico el cual se lo realiza en forma automática. Seguidamente de este proceso, se busca la forma fonológica de la palabra finalizando con la escritura ortográfica. Viero (2007) los denomina “almacén fonológico y grafémico”. Podría acotarse que la dificultad se presenta en el segundo idioma cuando no se tiene un bagaje de vocabulario aprendido.

2.2.2.5.3 Evaluación de la producción escrita

La producción escrita es un proceso largo y complejo pues no surge en forma natural como el lenguaje oral. Por lo contrario, necesita del aprendizaje de una serie de fases que comprometen procesos motores como la generación de ideas y la transcripción a un texto, significado de palabras, la construcción sintáctica y gramatical de las oraciones y párrafos, el propósito del texto, la cohesión y coherencia enmarcadas en una estructura lógico-semántica acorde a la realidad social. Cuetos (2009). Su perfeccionamiento según Bazerman (2013) depende de la práctica permanente y retroalimentación que inicia en la etapa escolar y continúa hasta la educación profesional y universitaria. Por tal motivo, surge la necesidad de comenzar con la enseñanza de la preescritura en los niños pues es la base para la

producción escrita, la cual debe ser perfeccionada con el tiempo tomando en cuenta todos estos subprocesos para lograr un texto escrito adecuado.

La evaluación de la producción escrita requiere de una serie de estándares de validez y confiabilidad a gran escala. Wiggins (1990). En el caso de esta investigación, se tomaron como base los parámetros de evaluación en una investigación realizada en el año 2008 por maestros de la Pontificia Universidad Católica de Chile a 687 niños de cuarto de básica con una muestra de 2061 escritos, plasmados en una rúbrica para analizar la adecuación del texto, cohesión, coherencia, estructura textual y desarrollo de ideas.

Según Jimeno (2004) “la adecuación se refiere al propósito de comunicar”. Minas (2000) apoya el concepto y ratifica que el propósito comunicativo determina la generación y organización coherente de ideas, incluye el destinatario, interlocutores, situación social y características del contexto enfocándose en el tema como objetivo principal.

En cuanto a la organización del texto, se encuentran coherencia y cohesión como partes necesarias. Van Dijk (1980) dice que la coherencia se encarga de enlazar la idea central y las ideas secundarias de dar sentido al texto. Por otro lado, la cohesión según Pessoa (2010) y otros, toman en cuenta los aspectos microlingüísticos para mantener el tópico del discurso y macrolingüísticos para la estructura semántica global. En la cohesión según Matute y Leal (1996) se analizan los aspectos sintácticos con el uso de conjunciones, preposiciones, adverbios y conectores que es uno de los recursos lingüísticos más utilizados de relación semántica.

Finalmente, el texto debe tener una estructura, que según Baxerman (2004) le permitirá integrar y ordenar la información. Se deberá tomar en cuenta por lo tanto el título, la introducción, el cuerpo textual y el final. Todos ellos concatenados con ideas claras, comprensibles y complementados con ejemplos y puntuación adecuada. Cabe recalcar, que el texto debe estar relacionado con la realidad de los aprendices.

2.3 BASES LEGALES

En el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 liderada por la Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo- Semplades y publicada en el año 2013 se afirma que: “el Plan Nacional para el Buen Vivir representa una postura política muy definida y constituye la guía de gobierno que el país aspira tener y aplicar en los próximos cuatro años”.

En el cuarto objetivo sobre el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, del tema Políticas y Lineamientos estratégicos, en el inciso 4.4 se ratifica el continuo mejoramiento de los procesos de enseñanza el cual dice: “Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad”. Por otra parte, apoya la implementación de recursos didácticos en el literal n del mismo inciso y dice: “Diseñar e implementar herramientas e instrumentos que permitan el desarrollo cognitivo-holístico de la población estudiantil”.

Ratificando una educación de calidad, el Código de la Niñez y Adolescencia en su última publicación del 2014, en el capítulo III sobre derechos relacionados con el desarrollo,

artículo 37, explica sobre el derecho a la educación y dice: “Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad”. Este derecho se ratifica en el literal 3: “que la educación contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender”.

La necesidad de implementar recursos didácticos dentro de un ambiente favorable se apoya en literal 4, garantizando:

“Que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso afectivo a la educación inicial de cero a cinco años y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos a las necesidades culturales de los educandos”.

La Subsecretaria de Fundamentos Educativos mediante memorando No. MINEDUC-SFE-2015-00614 del 4 de diciembre del 2015, remite los informes técnicos para la implementación del Nuevo Currículo para la Educación General Básica y Bachillerato. En este nuevo currículo, el aprendizaje de las habilidades del lenguaje debe ser desde edades tempranas. Por lo tanto, se debe aprovechar esta oportunidad para fortalecer la destreza de la escritura. En uno de los objetivos generales del Nuevo Currículo de la Lengua Extranjera del Ecuador se reitera: “crear amor por el aprendizaje de idiomas a partir de una edad temprana, a través de experiencias de aprendizaje interesantes y positivas, con el fin de fomentar la motivación del alumnado para seguir aprendiendo”.

El Currículo del Subnivel Medio de Educación General Básica de Lengua Extranjera (2016) apoya incondicionalmente la habilidad de utilizar la escritura en los estudiantes pues esta puede introducir nuevos aspectos del lenguaje, promoviendo un medio para enfocarse en la adquisición de vocabulario, construcciones gramaticales, y descripciones desde edades tempranas para preparar a los niños en la construcción de oraciones. En el objetivo general 3.7 de este currículo dice: “Se debe apreciar el uso de la lengua inglesa a través de hablar y escribir textos literarios como poemas, rimas, cantos, juegos y cuentos cortos para fomentar la imaginación, la curiosidad y la memoria, mientras desarrolla el gusto por la literatura oral y escrita de textos”. El objetivo 3.8 ratifica lo dicho motivando a: “demostrar capacidad para interactuar con textos escritos y hablados, con el fin de explorar la escritura creativa como un escape a la expresión personal y la competencia intercultural.”

2.4. Operalización de variables

Objetivos Específicos	Variables	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
1. Diagnosticar la situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés en niños de séptimo año de E.G.B de la Unidad Educativa Particular Atenas School durante el periodo escolar 2016-2017.	Situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés.	Son las debilidades y fortalezas de los niveles lingüísticos que condicionan la enseñanza-aprendizaje de la escritura del idioma inglés.	Niveles del lenguaje del segundo idioma. Niveles del lenguaje de la lengua materna.	Gramática Morfosintaxis Semántica, Vocabulario Producción escrita Gramática Morfosintaxis Semántica, Vocabulario Producción escrita.
2. Explicar los factores asociados que dificultan la enseñanza de la escritura del idioma inglés en niños de séptimo año de E.G.B. media de la Unidad Educativa Particular Atenas School durante el periodo escolar 2016- 2017.	Factores asociados que dificultan la enseñanza de la escritura del idioma inglés.	Son los factores extralingüísticos que pueden condicionar el aprendizaje de la escritura del idioma inglés y ser los causantes del problema.	Factores psicológicos. Factores del entorno. Factores dispedagógicos Factores cognitivos	Motivación intrínseca Apoyo familiar Mètodos de enseñanza preescolar Dificultades de aprendizaje
3. Analizar los principios básicos de la enseñanza - aprendizaje de la escritura y producción escrita del idioma inglés como lengua extranjera en los niños de séptimo año de E.G.B de la Unidad Educativa Particular Atenas School del periodo escolar 2016-2017.	Principios básicos de enseñanza - aprendizaje de la escritura y producción escrita del idioma inglés como lengua extranjera.	Son las competencias lingüísticas para la enseñanza – aprendizaje de la escritura y producción escrita del idioma inglés como lengua extranjera.	Conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que apoyan la enseñanza – aprendizaje de la producción escrita con un enfoque comunicativo centrado en el estudiante.	Metodologías para la enseñanza de la escritura. Actividades de pre – escritura en clases de EFL. Fases del proceso de producción escrita.

4. Diseñar una propuesta de recursos didácticos para el desarrollo de la escritura del idioma inglés en un proyecto formativo basado en la metodología comunicativa, con técnicas de procesos de escritura para niños de séptimo año de E.G.B. de la Unidad Educativa Particular Atenas School del periodo escolar 2016-2017.	Propuesta de recursos didácticos para el desarrollo de la escritura del idioma inglés en un proyecto formativo con metodología comunicativa y técnicas de procesos de escritura.	Son materiales o herramientas tecnológicas y convencionales que facilitan la enseñanza aprendizaje de la escritura del idioma inglés.	Planificación Direccionamiento Planeación Ejecución Comunicación	Estructura formal del proyecto. Competencias esperadas. Actividades del proyecto. Evaluación. Guía didáctica. Producto final del proceso de escritura.
---	--	---	--	---

CAPÍTULO III

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación proyectiva para dar solución a las dificultades en la metodología de enseñanza del idioma inglés relacionadas con la destreza de la escritura mediante la creación de un proyecto educativo formativo con apoyo de recursos didácticos convencionales y tecnológicos. La propuesta se fundamenta en un proceso metodológico que incluye diagnosticar la situación actual de los estudiantes; explicar los factores asociados que dificultan el aprendizaje; analizar los procesos de enseñanza de la producción escrita para concluir con la propuesta educativa.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto obtendrá información de fuentes directas en un contexto de diseño de campo, pues toda la información se recogerá en el lugar donde se desarrollan las actividades del docente de inglés y estudiantes permitiendo observar la interacción de los eventos y su complejidad. De acuerdo con el criterio de temporalidad, es un diseño contemporáneo – transeccional, pues estudia el evento en el momento implicado para luego dar una explicación de la situación. En lo que respecta a la amplitud y organización de los datos es

univariable, pues se centra en un evento único, al estudiar el comportamiento de las variables en forma individual.

3.3 UNIDADES DE ESTUDIO

Se cuenta con una población conocida y accesible de 28 estudiantes del séptimo grado de educación básica media de la Unidad Educativa Atenas School, por lo tanto, se tendrá conocimiento de todos sus integrantes pudiéndose hacer un estimado de nivel de confianza de la misma.

3.4 PROCEDIMIENTO, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Para diagnosticar la situación actual de la enseñanza de la escritura del idioma inglés en los niños de séptimo grado, se tomarán en cuenta los factores lingüísticos y extralingüísticos. Para los factores lingüísticos se realizarán dos evaluaciones de diagnóstico de prueba escrita, tanto para el idioma inglés como para el idioma español en base a un cuestionario con preguntas de selección múltiple realizadas por la maestra de inglés a fin de evaluar gramática, morfosintaxis, semántica y nivel léxico. Los resultados serán tabulados mediante la técnica de tabulación de diagnóstico de madurez. Adicionalmente, incluido en el cuestionario, se realizará una evaluación de redacción de un tema, que será evaluado mediante una rúbrica para analizar la coherencia y cohesión del texto. Los resultados serán tabulados para emitir un criterio a nivel grupal.

En cuanto a los factores extralingüísticos referente al estado de motivación de los estudiantes y apoyo familiar, se elaborarán dos encuestas utilizando el instrumento de evaluación de Likert para que el estudiante exprese su opinión sobre sus intereses, actitudes o percepciones del idioma inglés. De igual manera, el apoyo académico y motivacional de la familia al estudiante. Los resultados serán tabulados y analizados mediante una descripción cuantitativa de los valores obtenidos de frecuencias y su equivalente en porcentajes. Finalmente, para la interpretación de los resultados se tomará en cuenta los puntajes extremos superiores e inferiores, para luego cotejar con lo que manifiesta el marco teórico y precisar las causas del problema.

CAPÍTULO IV

4 PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con la función de los objetivos específicos y la matriz de operacionalización de variables se presenta el análisis de los resultados para conocer la situación actual de la escritura del idioma español e idioma inglés de los niños de séptimo grado de la Unidad Educativa Atenas School. De igual forma, se analizan los factores extralingüísticos psicológicos (motivación intrínseca) y del entorno (apoyo familiar) que influyen en el aprendizaje.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron dos pruebas escritas de selección múltiple para medir el nivel gramatical, morfosintaxis, semántica y léxico tanto el idioma inglés como español. Los resultados de estas evaluaciones son analizados con la ayuda del método de tabulación de pruebas de diagnóstico divididos en tres grupos pedagógicos A, B, C. El grupo A comprenden estudiantes sin dificultades académicas, el grupo B a su vez con estudiantes que están próximos en alcanzar el aprendizaje y el grupo C por su parte, estudiantes que no alcanzan los aprendizajes requeridos. Para el análisis de motivación intrínseca y apoyo familiar se utilizaron dos cuestionarios de escala de linkert. En cuanto al análisis de resultados de la producción escrita tanto del idioma español como del idioma inglés, han sido tomados en base a los Criterios y Rúbricas de Evaluación de la revista de filosofía, lingüística y traducción *Anomázein* (2013) de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DEL IDIOMA INGLÉS.

Con las consideraciones anteriormente descritas, se procede al análisis por medio de tablas y gráficos.

Variable: Situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés

Dimensión: Niveles del lenguaje del segundo idioma

Indicadores: Gramática, morfosintaxis, semántica y vocabulario

Fuente: Anexo 3

4.1.1 División de estudiantes por grupos pedagógicos

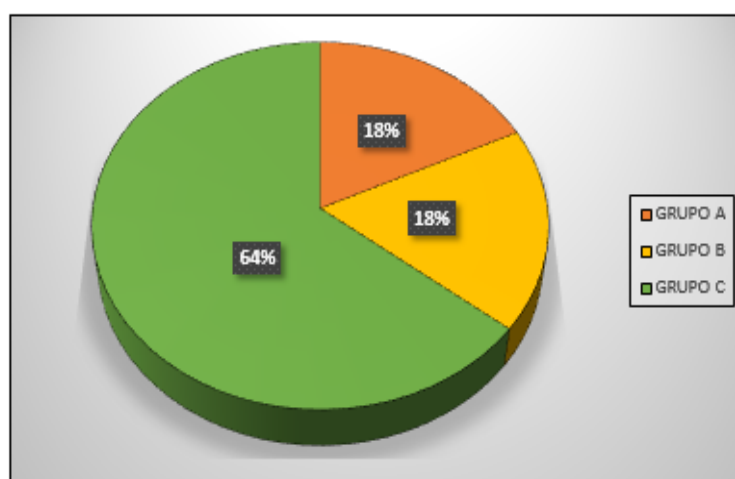
Análisis de resultados de grupos pedagógicos

La tabla y gráfico 1 muestran que cinco estudiantes se encuentran en nivel A, por lo tanto, no tendrán dificultades para su aprendizaje autónomo. Cinco estudiantes presentan algunos problemas que serán fáciles de resolver con la colaboración de docentes y padres de familia. Dieciocho estudiantes tienen mayores dificultades en los niveles lingüísticos del idioma inglés, los mismos que requerirán de seguimiento por parte del docente, padre de familia, tutor responsable y Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) a fin de ingresar a un plan de refuerzo académico que la institución determinará.

Tabla 1. Grupos pedagógicos L2

GRUPOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NIVEL A	5	18%
NIVEL B	5	18%
NIVEL C	18	64%
TOTAL	28	100%

Gráfico 1. Grupos pedagógicos L2



4.1.2 Escalas cualitativas a nivel grupal

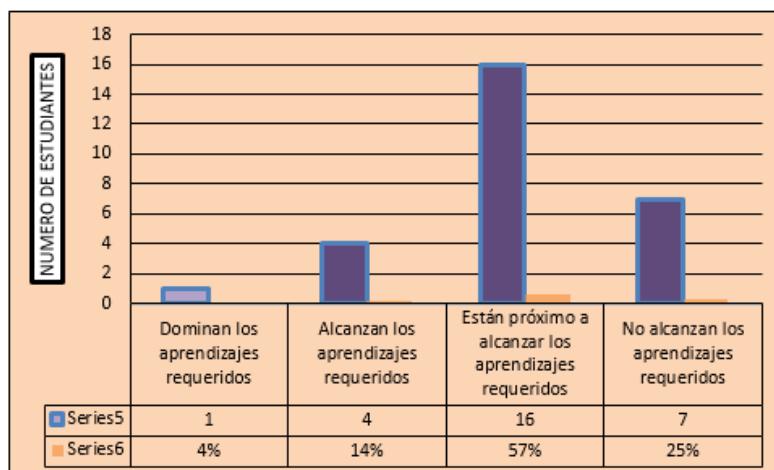
Análisis de los resultados de escalas cualitativas a nivel grupal

La tabla y gráfico 2 muestran que un estudiante domina los aprendizajes lo que corresponde al 4%, 4 estudiantes alcanzan los aprendizajes con el 14%, 16 estudiantes o el 57% están próximos a alcanzar los aprendizajes, 7 estudiantes que equivale al 25% no alcanzan los aprendizajes. El 82% del grado se encuentra en un nivel bajo de conocimientos y necesitan refuerzo académico urgente por parte del maestro con apoyo del padre de familia, Coordinación Pedagógica de la Institución y el Departamento de Consejería Estudiantil. La media aritmética del grado es de 5,43 el cual representa un índice bajo de conocimientos.

Tabla 2. Escala cuantitativa L2

ESCALA CUALITATIVA			
Dominan los aprendizajes requeridos	1	4%	
Alcanzan los aprendizajes requeridos	4	14%	
Están próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	16	57%	
No alcanzan los aprendizajes requeridos	7	25%	
MEDIA ARITMETICA	5,43	28	100%

Gráfico 2. Escala cuantitativa L2



4.1.3 Nivel de conocimiento de indicadores del grupo

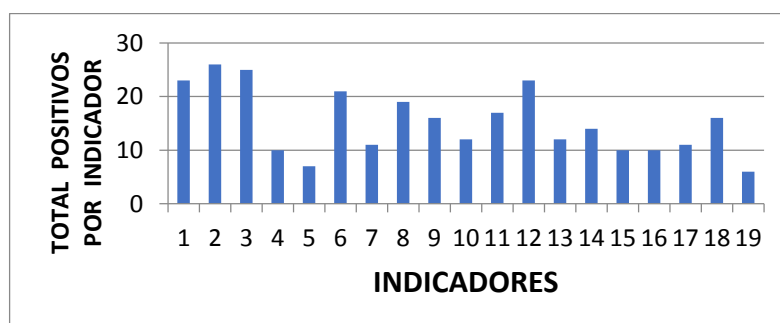
Análisis de resultados del nivel de conocimientos indicadores del grupo

Según la tabla y gráfico 3, el indicador 2 alcanza un 93% de positivos, por lo tanto, los estudiantes dominan su conocimiento. Entre el 75% a 89% se encuentran los indicadores 1,3,6,12 y su conocimiento puede ser superado. Sin embargo, existen dificultades con los 14 indicadores restantes por ser menores al 68% y será necesario realizar refuerzo académico.

Tabla 3. Indicador grupal L2

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	23	82%
2	26	93%
3	25	89%
4	10	36%
5	7	25%
6	21	75%
7	11	39%
8	19	68%
9	16	57%
10	12	43%
11	17	61%
12	23	82%
13	12	43%
14	14	50%
15	10	36%
16	10	36%
17	11	39%
18	16	57%
19	6	21%

Gráfico 3. Indicador grupal L2



4.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA INGLÉS:

Variable: Situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés

Dimensión: Niveles del lenguaje del segundo idioma

Indicadores: Adecuación de las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de ideas.

Fuente: Anexo 5

4.2.1 Adecuación de las instrucciones del estímulo

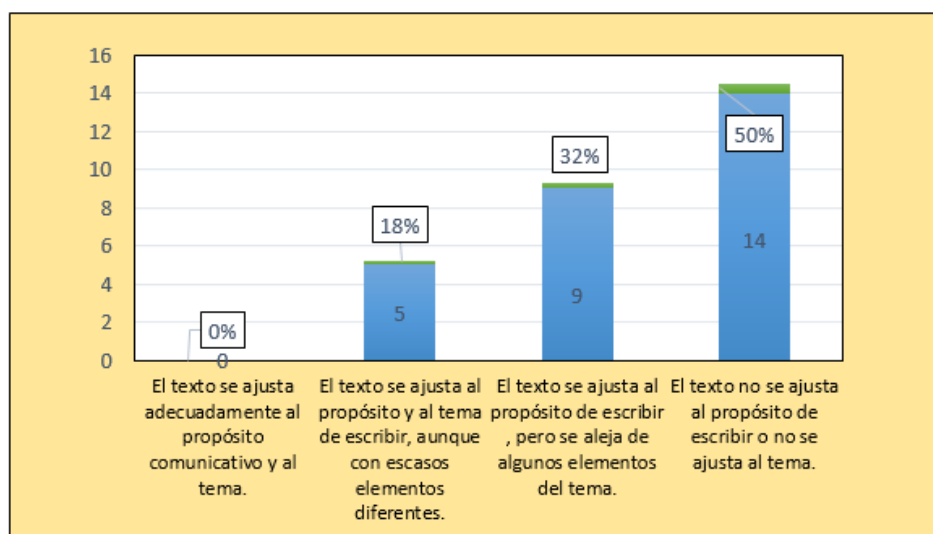
Análisis de resultados de la adecuación de las instrucciones del estímulo

De acuerdo con el análisis de los resultados, en la tabla y gráfico 4 se observan que ningún estudiante se ajusta adecuadamente al propósito comunicativo y al tema. Cinco estudiantes que representan el 18% se ajustan al propósito y al tema de escribir un email sobre su familia a una persona de otro país, aunque con escasos elementos diferentes. Nueve estudiantes que representan al 32% se ajustan al propósito de escribir, pero se alejan de algunos elementos del tema. Sin embargo, el 50% del grado no se ajusta al propósito de escribir o no se ajusta al tema.

Tabla 4. Adecuación instrucciones del estímulo L2

El texto se ajusta adecuadamente al propósito comunicativo y al tema.	0	0%
El texto se ajusta al propósito y al tema de escribir, aunque con escasos elementos diferentes.	5	18%
El texto se ajusta al propósito de escribir, pero se aleja de algunos elementos del tema.	9	32%
El texto no se ajusta al propósito de escribir o no se ajusta al tema.	14	50%
MEDIA ARITMÉTICA 4,20/10	28	100%

Gráfico 4. Adecuación instrucciones del estímulo L2



4.2.2 Coherencia del texto

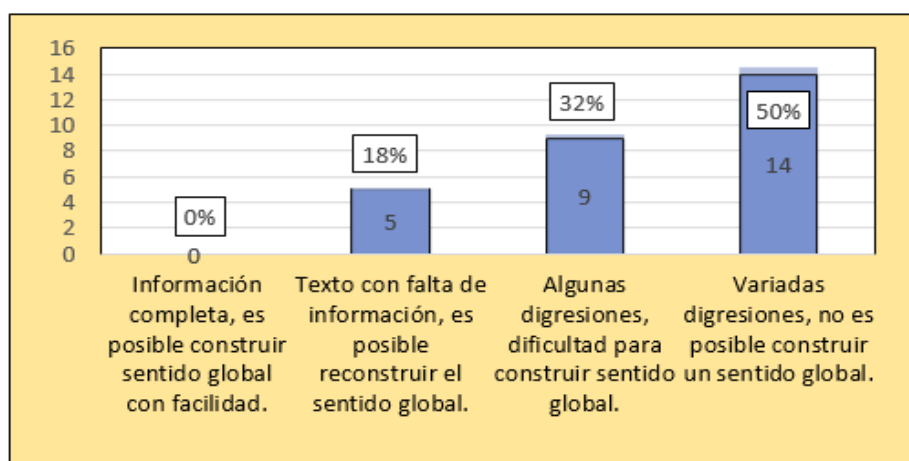
Análisis de resultados de la coherencia del texto

En los resultados de la tabla y gráfico 5, se observa que ningún estudiante logra construir por completo el sentido global del texto con el tema central, ideas principales y secundarias, las cuales deben estar relacionadas. Cinco estudiantes que representan el 18% pueden construir el sentido global del texto, pero les falta más información. Nueve estudiantes representando el 32% presentan algunas digresiones para construir el sentido global del texto, es decir no se enlazan adecuadamente con el tema tratado y 14 estudiantes correspondientes al 50%, no construyen el sentido global del texto por lo tanto, tienen problemas de incoherencia.

Tabla 5. Coherencia L2

Información completa, es posible construir sentido global con facilidad.	0	0%
Texto con falta de información, es posible reconstruir el sentido global.	5	18%
Algunas digresiones, dificultad para construir sentido global.	9	32%
Variadas digresiones, no es posible construir un sentido global.	14	50%
MEDIA ARITMÉTICA 4,20/10	28	100%

Gráfico 5. Coherencia L2



4.2.3 Cohesión del texto

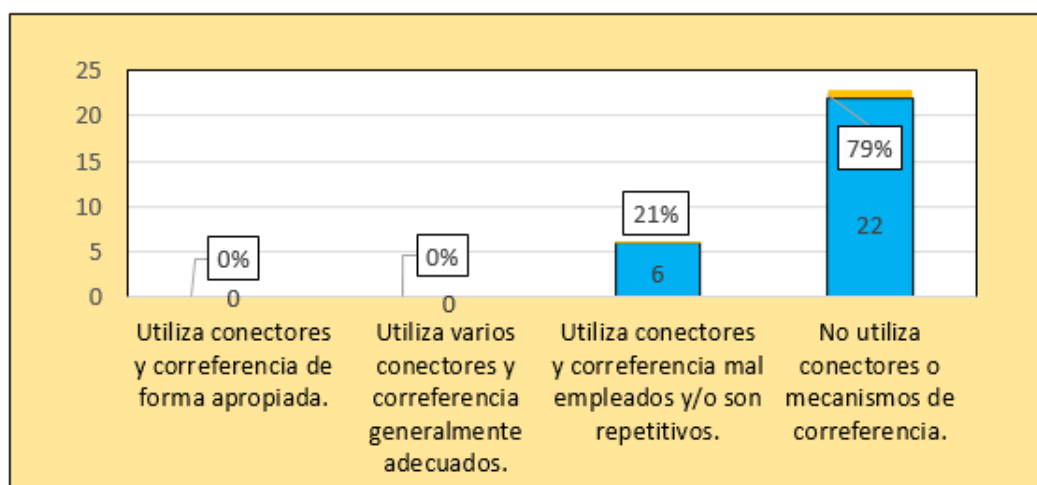
Análisis de resultados de la cohesión del texto

Según los resultados de la tabla y gráfico 6, ningún estudiante utiliza conectores y correferencias en forma apropiada ni generalmente adecuados. Seis estudiantes que representan el 21% utilizan un solo conector repetitivo (and) y correferencia mal empleados porque no tienen afianzados los conocimientos de pronombres personales, demostrativos, posesivos ni dominio léxico. Más aún, veinte y dos estudiantes que representan el 79% del grado no utiliza conectores o mecanismos de correferencia.

Tabla 6. Cohesión L2

Utiliza conectores y correferencia de forma apropiada	0	0%
Utiliza varios conectores y correferencia generalmente adecuados	0	0%
Utiliza conectores y correferencia mal empleados y/o son repetitivos	6	21%
No utiliza conectores o mecanismos de correferencia	22	79%
MEDIA ARITMÉTICA 3,04/10	28	100%

Gráfico 6. Cohesión L2



4.2.4 Estructura textual del texto.

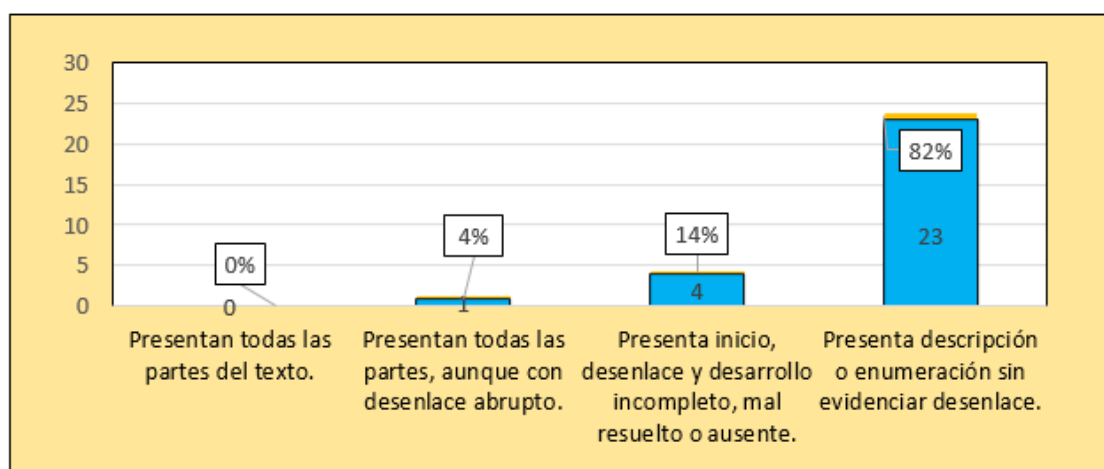
Análisis de resultados de la estructura textual del texto

De acuerdo con la tabla y gráfico 7, ningún estudiante presenta todas las partes del texto que corresponden a inicio, desarrollo y cierre. Un estudiante que representa el 4% presenta todas las partes del escrito aunque con un desenlace abrupto. Cuatro estudiantes con el 14% presentan un inicio, desenlace, desarrollo incompleto y mal resuelto. El 82% que corresponde a 23 estudiantes enumera los desenlaces, por lo cual se concluye que la mayoría del grado tiene dificultades en la presentación de textos descriptivos- narrativos.

Tabla 7. Estructura textual L2

Presentan todas las partes del texto.	0	0%
Presentan todas las partes, aunque con desenlace abrupto.	1	4%
Inicio, desenlace y desarrollo incompleto, mal resultado o ausente.	4	14%
Descripción o enumeración sin evidenciar desenlace.	23	82%
MEDIA ARITMÉTICA 3.04/10	28	100%

Gráfico 7. Estructura textual L2



4.2.5 Desarrollo de ideas

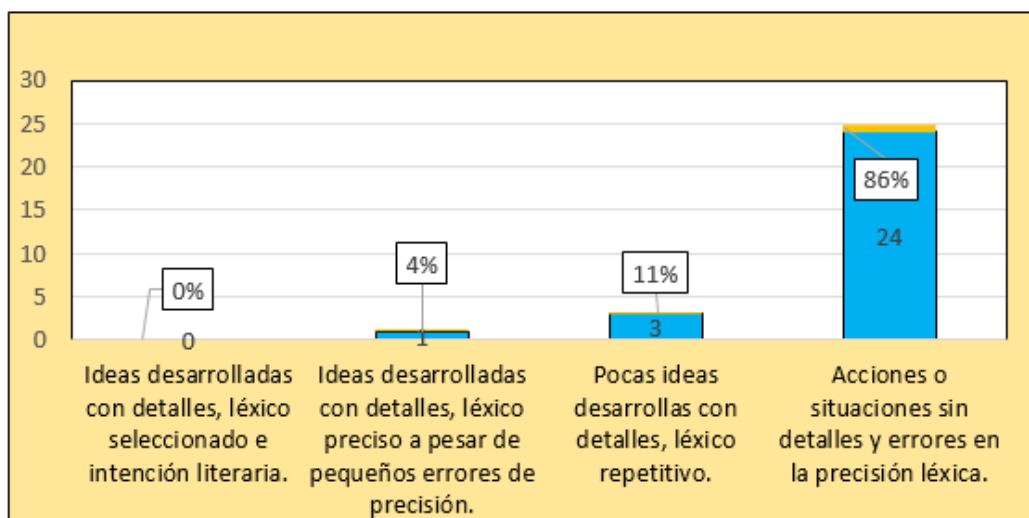
Análisis de resultados del desarrollo de ideas del texto

Como se observa la tabla y gráfico 8, ningún estudiante presenta en su escrito ideas con detalles y léxico adecuado e intención literaria. Un estudiante escribe ideas con detalles utilizando un léxico acorde a su nivel de aprendizaje. Tres estudiantes con el 11% tienen pocas ideas para incluir vocabulario y detalles. Veinte y cuatro estudiantes, que representan al 86% de estudiantes no presenta detalles en sus escritos y su nivel léxico es sumamente bajo.

Tabla 8. Desarrollo de ideas L2

Ideas desarrolladas con detalles, léxico seleccionado e intención literaria.	0	0%
Ideas desarrolladas con detalles, léxico preciso a pesar de pequeños errores de precisión.	1	4%
Pocas ideas desarrolladas con detalles, léxico repetitivo.	3	11%
Acciones o situaciones sin detalles y errores en la precisión léxica.	24	86%
MEDIA ARITMÉTICA	2,95/10	100%

Gráfico 8. Desarrollo de ideas L2



4.2.6 Análisis cualitativo de resultados de la producción escrita del idioma inglés

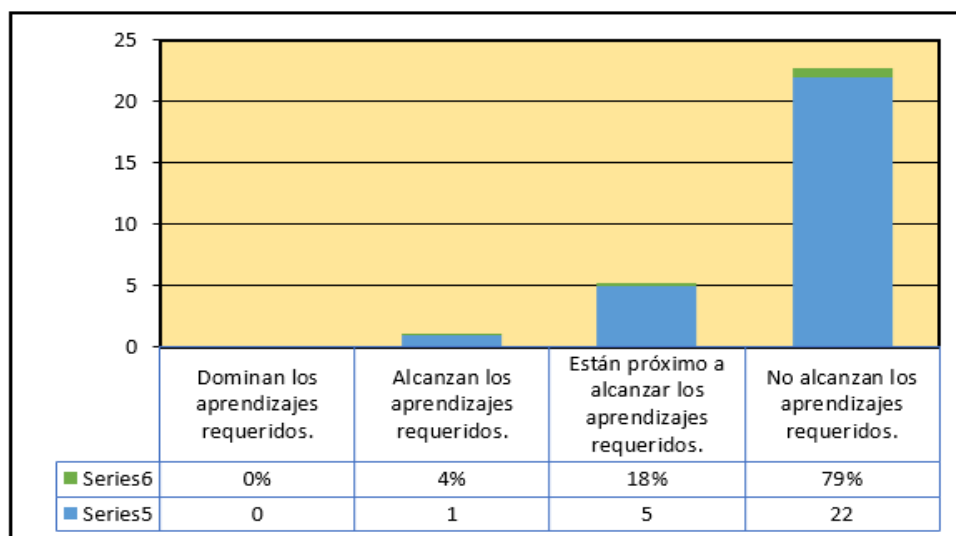
Análisis cualitativo de resultados de la producción escrita del idioma inglés

Según la tabulación a nivel general de la producción escrita y representada en la tabla y gráfico 9, ningún estudiante domina los aprendizajes; un estudiante que corresponde al 4%, alcanza los aprendizajes requeridos; cinco están próximos a alcanzar los aprendizajes con el 18% y 22 estudiantes que representan el 79% del grado no logran alcanzar los aprendizajes. Por lo tanto, será necesario que los estudiantes inicien con la alfabetización de la escritura para pasar luego a los conocimientos de producción escrita.

Tabla 9. Análisis cualitativo producción escrita L2

Dominan los aprendizajes requeridos.	0	0%
Alcanzan los aprendizajes requeridos.	1	4%
Están próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.	5	18%
No alcanzan los aprendizajes requeridos.	22	79%
MEDIA ARITMÉTICA3,48	28	100%

Gráfico 9. Análisis cualitativo producción escrita L2



4.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DEL IDIOMA ESPAÑOL.

Variable: Situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma español

Dimensión: Niveles del lenguaje de la lengua materna

Indicadores: Gramática, morfosintaxis, semántica y vocabulario

Fuente: Anexo 8

4.3.1 División de estudiantes por grupos pedagógicos

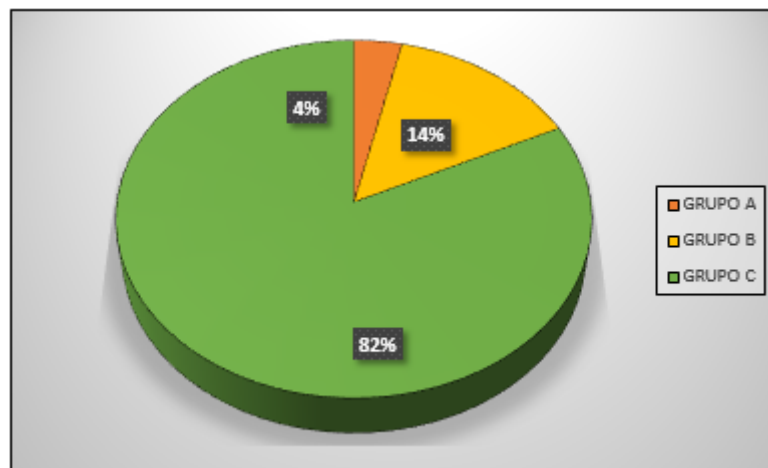
Análisis de resultados de grupos pedagógicos

Según los resultados de la tabla y gráfico 10, un estudiante se encuentra en nivel A, por lo tanto, no tendrá dificultades para realizar su aprendizaje autónomo. Cuatro estudiantes presentan algunos problemas que serán fáciles de resolver con la colaboración de docentes y padres de familia. Veinte y tres estudiantes tienen mayores problemas. Estos estudiantes requerirán de seguimiento por parte del docente, padre de familia, tutor responsable y del DECE a fin de ingresar a un plan de refuerzo académico que la institución de determinará.

Tabla 10. Grupos pedagógicos L1

GRUPOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
NIVEL A	1	4%
NIVEL B	4	14%
NIVEL C	23	82%
TOTAL	28	100%

Gráfico 10. Grupos pedagógicos L1



4.3.2 Escalas cualitativas a nivel grupal

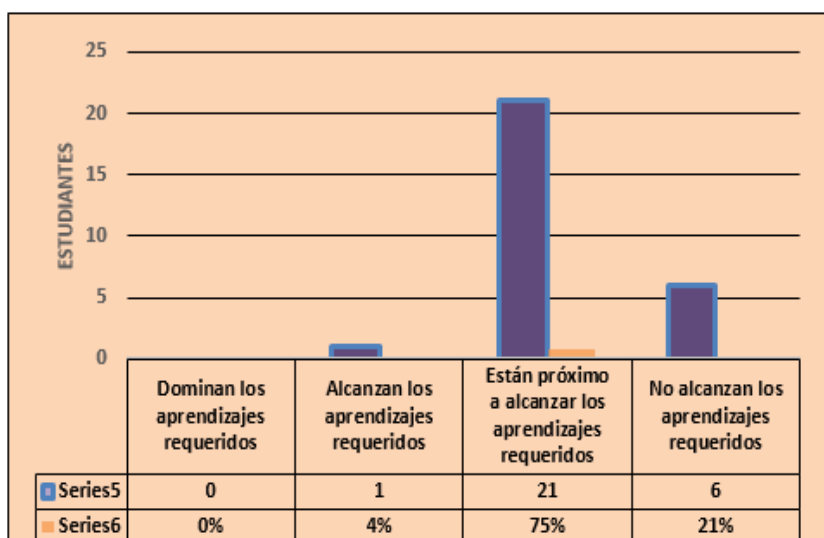
Análisis de los resultados de escalas cualitativas a nivel grupal

Según los resultados de la tabulación y plasmados en la tabla y gráfico 11, ningún estudiante domina los aprendizajes morfosintácticos del idioma español, 1 estudiante que equivale al 4% alcanza los aprendizajes, 21 estudiantes están próximos a alcanzar con el 75%, 6 estudiantes no alcanzan los aprendizajes con el 21%. El 96% del grado se encuentra en un nivel bajo de conocimientos y necesitan refuerzo académico urgente por parte del maestro con apoyo del padre de familia, Coordinación Pedagógica de la Institución y el Departamento de Consejería Estudiantil. La media aritmética del grado es de 4,93 lo cual es un índice sumamente bajo de conocimientos.

Tabla 11. Escalas cualitativas L1

Dominan los aprendizajes requeridos	0	0%
Alcanzan los aprendizajes requeridos	1	4%
Están próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	21	75%
No alcanzan los aprendizajes requeridos	6	21%
MEDIA ARITMETICA	4,93	28 100%

Gráfico 11. Escalas cualitativas L1



4.3.3 Nivel de conocimiento de indicadores del grupo

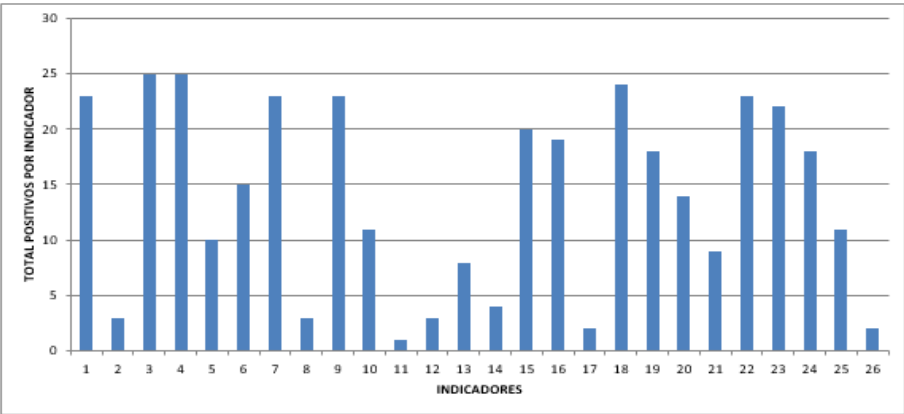
Análisis de resultados del nivel de conocimientos indicadores del grupo

En la tabla y gráfico 12, se muestra que, los indicadores 1,3,4,7,9,18,22 y 23 se encuentran ubicados entre el 71% y el 89% y su conocimiento puede ser superado. Sin embargo, existen dificultades con los 17 indicadores restantes por ser menores al 69% y será necesario realizar refuerzo académico.

Tabla 12. Indicador grupal L1

INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1	23	82%
2	3	11%
3	25	89%
4	25	89%
5	10	36%
6	15	54%
7	23	82%
8	3	11%
9	23	82%
10	11	39%
11	1	4%
12	3	11%
13	8	29%
14	4	14%
15	20	71%
16	19	68%
17	2	7%
18	24	86%
19	18	64%
20	14	50%
21	9	32%
22	23	82%
23	22	79%
24	18	64%
25	11	39%
26	2	7%

Gráfico 12. Indicador grupal L1



4.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA ESPAÑOL

Variable: Situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma español

Dimensión: Niveles del lenguaje de la lengua materna

Indicadores: Adecuación de las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de ideas.

Fuente: Anexo 9

4.4.1 Adecuación de las instrucciones del estímulo

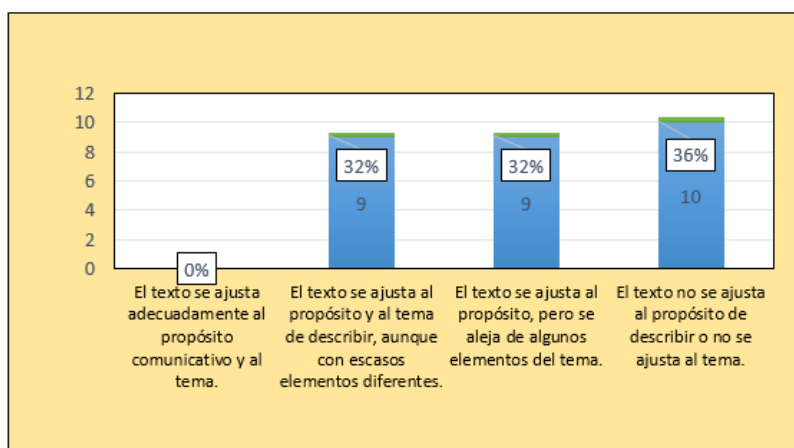
Análisis de la adecuación de las instrucciones del estímulo

De acuerdo con el análisis de los resultados, se observa en la tabla y gráfico 13 que ningún estudiante se ajusta adecuadamente al propósito comunicativo y al tema. El 32% de estudiantes describen un párrafo de acuerdo con las instrucciones dadas, aunque con escasos elementos diferentes. Un 32% de estudiantes se ajusta al propósito, lo que indica que comprenden el enunciado que es describir a la familia Vázquez, pero añaden información adicional creando una historia descriptiva con elementos que no son del tema y en su mayoría se basan en la atención a la imagen. Pero el 36% del grado no se ajusta al propósito de describir ni al tema con lo cual no se genera una historia descriptiva

Tabla 13. Adecuación instrucciones del estímulo L1

El texto se ajusta adecuadamente al propósito comunicativo y al tema.	0	0%
El texto se ajusta al propósito y al tema de describir, aunque con escasos elementos diferentes.	9	32%
El texto se ajusta al propósito, pero se aleja de algunos elementos del tema.	9	32%
El texto no se ajusta al propósito de describir o no se ajusta al tema.	10	36%
MEDIA ARITMÉTICA: 4,91	28	100%

Gráfico 13. Adecuación instrucciones del estímulo L1



4.4.2 Coherencia del texto

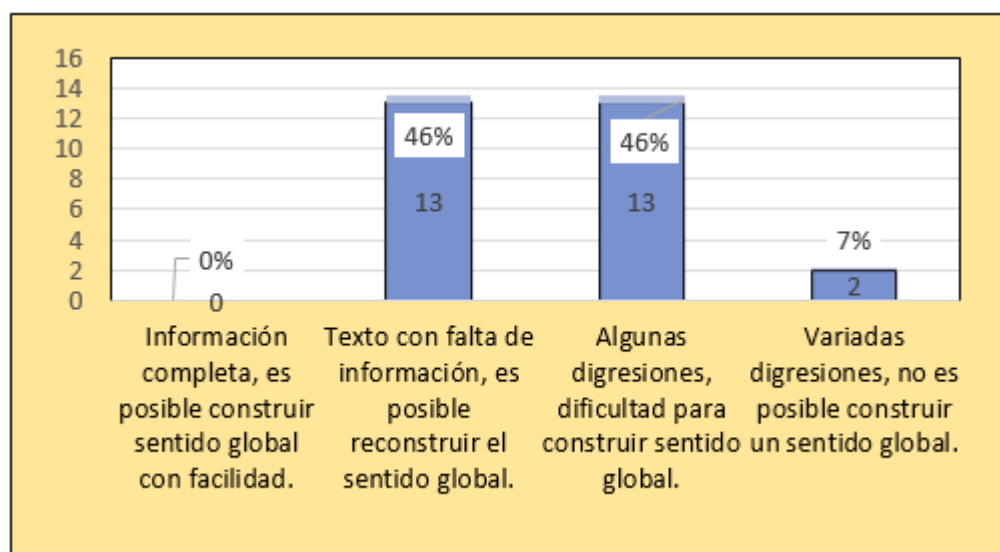
Análisis de los resultados de la coherencia del texto.

En los resultados de la tabla y gráfico 14, se observa que ningún estudiante logra construir por completo el sentido global del texto con el tema central, ideas principales y secundarias, las cuales deben estar relacionadas. Trece estudiantes que representan al 46% pueden construir el sentido global del texto, pero les falta más información. De la misma manera, 13 estudiantes que representan al 46% presentan algunas digresiones para construir el sentido global del texto y 2 estudiantes con el 7%, no construye el sentido global del texto por lo cual tiene problemas de incoherencia.

Tabla 14. Coherencia L1

Información completa, es posible construir sentido global con facilidad.	0	0%
Texto con falta de información, es posible reconstruir el sentido global.	13	46%
Algunas digresiones, dificultad para construir sentido global.	13	46%
Variadas digresiones, no es posible construir un sentido global.	2	7%
MEDIA ARITMÉTICA: 5.98/10	28	100%

Gráfico 14. Coherencia L1



4.4.3 Cohesión del texto

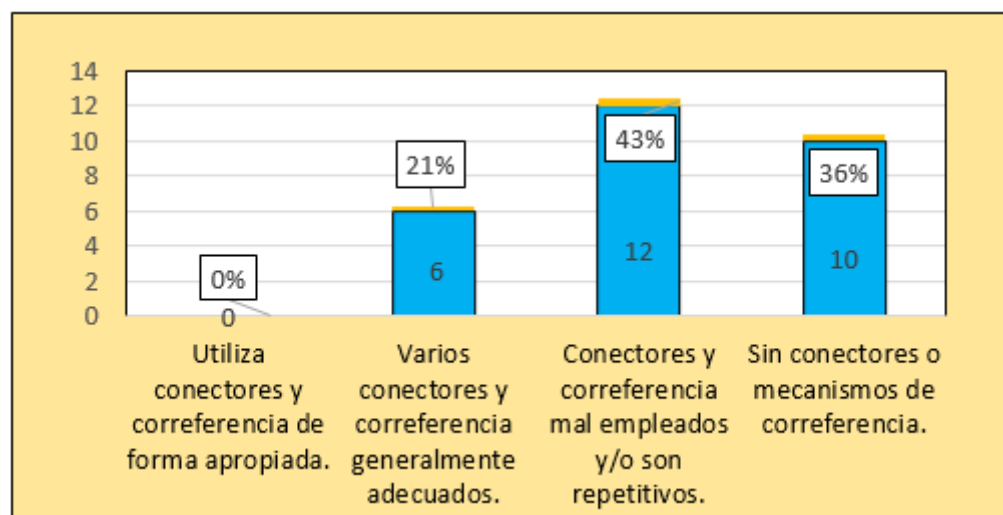
Análisis de los resultados de la cohesión del texto

Según los resultados de la tabla y gráfico 15, ningún estudiante utiliza conectores y correferencias en forma apropiada, El 21% del grado que corresponde a 6 alumnos utiliza varios conectores y correferencias generalmente adecuadas. Pero 12 estudiantes que representa el 43% no utiliza correctamente los conectores o son repetitivos, es decir el texto no conforma una idea única. Más aún, 10 estudiantes que representan el 36% no utilizan conectores o mecanismos de correferencia haciendo del texto sin ideas representativas, con deficiencias en la relación léxica y gramatical, signos de puntuación, repeticiones recurrentes o sustituciones.

Tabla 15. Cohesión L1

Utiliza conectores y correferencia de forma apropiada.	0	0%
Varios conectores y correferencia generalmente adecuados.	6	21%
Conectores y correferencia mal empleados y/o son repetitivos.	12	43%
Sin conectores o mecanismos de correferencia.	10	36%
MEDIA ARITMÉTICA: 4.64/10	28	100%

Gráfico 15. Cohesión L1



4.4.4 Estructura Textual del texto

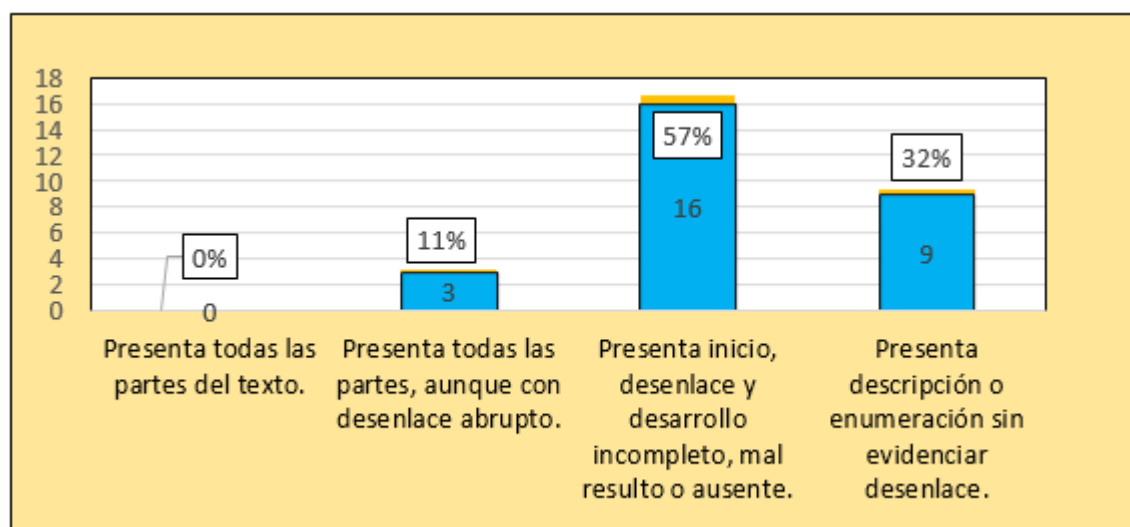
Análisis de los resultados de la estructura textual del texto

De acuerdo con la tabla y gráfico 16, ningún estudiante presenta todas las partes del texto que corresponden (inicio, desarrollo y cierre). Sólo tres estudiantes que representan al 11% presentan todas las partes, aunque con un desenlace abrupto. Sin embargo, el 57% del grado no desarrolla adecuadamente su redacción pues el texto presenta un inicio, desenlace y desarrollo incompleto o mal resuelto y el 32% que corresponde a 9 estudiantes enumera los desenlaces, por lo cual se concluye que el 89% del grado tiene dificultades en la presentación de textos descriptivos- narrativos.

Tabla 16. Estructura textual L1

Presenta todas las partes del texto.	0	0%
Presenta todas las partes, aunque con desenlace abrupto.	3	11%
Presenta inicio, desenlace y desarrollo incompleto, mal resultado o ausente.	16	57%
Presenta descripción o enumeración sin evidenciar desenlace.	9	32%
MEDIA ARITMÉTICA: 4,46/10	28	100%

Gráfico 16. Estructura textual L1



4.4.5 Desarrollo de ideas del texto

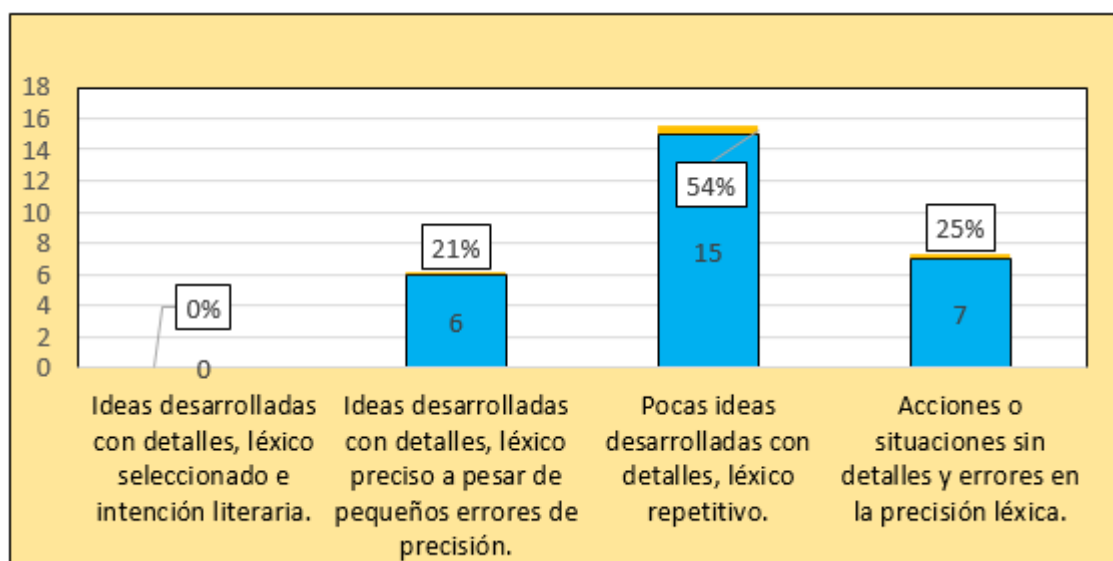
Análisis de resultados del desarrollo de ideas

Como se observa en la table y gráfico 17, ningún estudiante presenta en su texto ideas con detalles y léxico adecuado con intención literaria. El 21% de niños desarrollan ideas con detalles y utilizan un léxico adecuado, pero con pequeños errores de precisión. Sin embargo, el 54% de estudiantes que son más de la mitad del grado, tienen pocas ideas para incluir vocabulario y detalles. Más aún, el 25% no presenta detalles en sus textos y su situación léxica es baja.

Tabla 17. Desarrollo de ideas L1

Ideas desarrolladas con detalles, léxico seleccionado e intención literaria.	0	0%
Ideas desarrolladas con detalles, léxico preciso a pesar de pequeños errores de precisión.	6	21%
Pocas ideas desarrolladas con detalles, léxico repetitivo.	15	54%
Acciones o situaciones sin detalles y errores en la precisión léxica.	7	25%
MEDIA ARITMÉTICA: 4,91/10	28	100%

Gráfico 17. Desarrollo de ideas L1



4.4.6 Análisis cualitativo global de la producción escrita

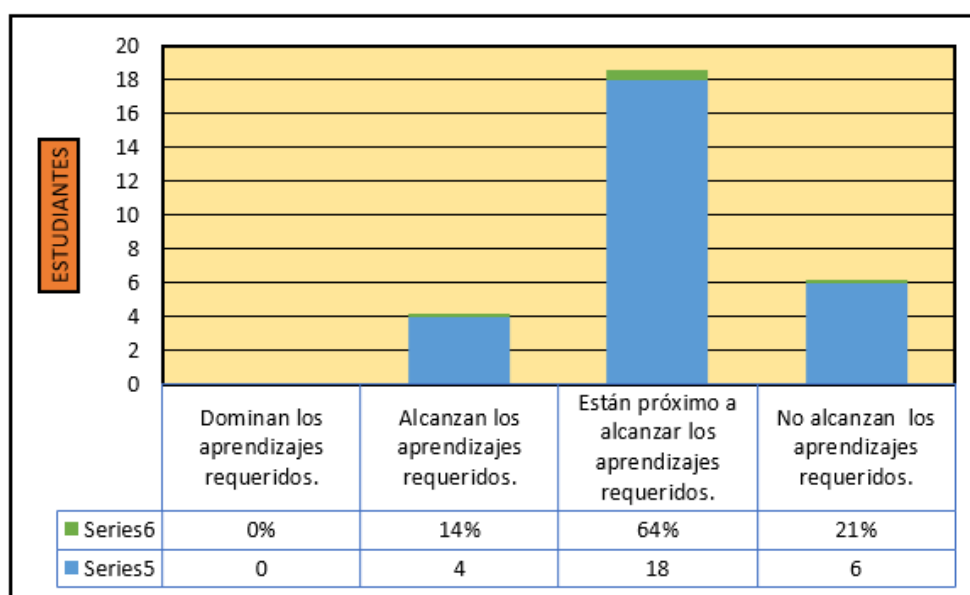
Análisis de resultados cualitativos de la producción escrita

Según la tabulación a nivel general de la producción escrita, la tabla y gráfico 18 muestran que ningún estudiante domina los aprendizajes, 14% alcanzan los aprendizajes requeridos que corresponden a 4 estudiantes, el 64% del grado está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos con 18 estudiantes y 7% con 6 estudiantes no logran alcanzar los aprendizajes. Se concluye que los niños todavía no dominan los componentes del proceso de escritura. Deberán ejercitarse en lectura y aumentar su imaginación para incrementar conocimiento léxico y poner énfasis en el aprendizaje de estructuras sintácticas, gramaticales y morfológicas.

Tabla 18. Análisis cualitativo producción escrita L1

Dominan los aprendizajes requeridos	0	0%
Alcanzan los aprendizajes requeridos	4	14%
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	18	64%
No alcanza los aprendizajes requeridos	6	21%
MEDIA ARITMÉTICA : 4.98/10	28	100%

Gráfico 18. Análisis cualitativo producción escrita L1



4.5 FACTORES ASOCIADOS QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS: MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Dimensión: Factores psicológicos

Indicador: Motivación intrínseca

Fuente: Anexo 10

4.5.1 Pregunta 1: ¿Considero que aprender inglés es muy importante para mi futuro?

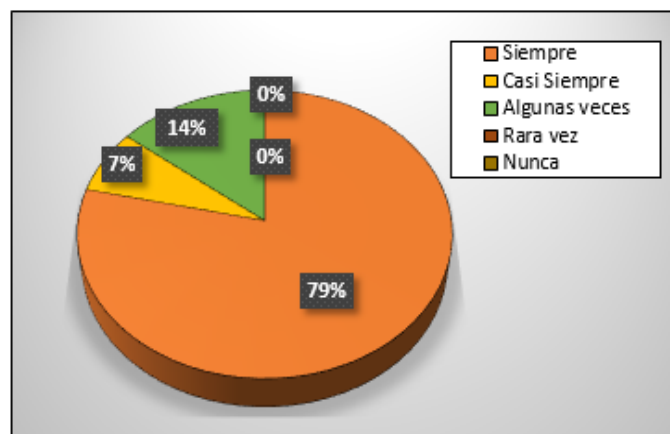
Análisis de los resultados pregunta 1.

De acuerdo con los resultados, la tabla y gráfico 19 muestran que el 79% de estudiantes consideran que aprender inglés es importante para su futuro pues esto les permitirá mejorar sus actividades laborales y relaciones sociales. Sin embargo, el 7% considera que casi siempre es importante y un 14% algunas veces, lo cual significa que un 21% de estudiantes no está consciente todavía de la importancia de aprender el idioma inglés.

Tabla 19. Importancia del idioma inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	22	79%
Casi Siempre	2	7%
Algunas veces	4	14%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 19. Importancia del idioma inglés



4.5.2 Pregunta 2: ¿Disfruto cuando estoy aprendiendo inglés?

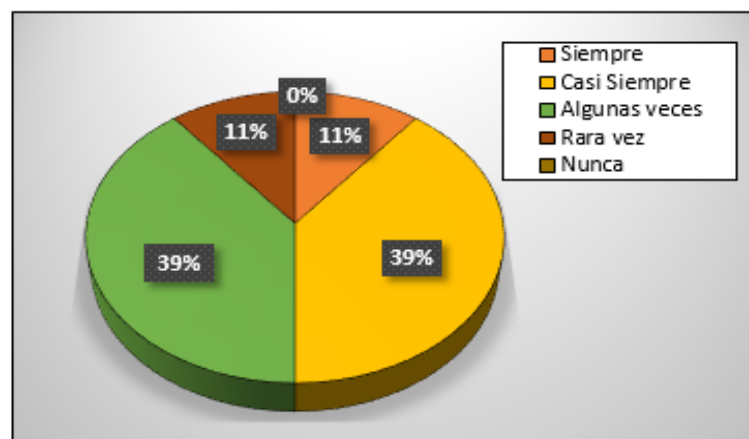
Análisis de los resultados pregunta 2

De acuerdo con los resultados, la tabla y gráfico 20 muestran que solo un 11% de estudiantes disfruta cuando aprende el idioma inglés, 39% casi siempre, 39% a veces y un 11% rara vez. Por lo tanto, se aprecia desmotivación o falta de interés del 89% de estudiantes. La desmotivación dificulta el aprendizaje con pérdida de entusiasmo, disposición y energía en el salón de clases.

Tabla 20. Disfruto aprendiendo inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	3	11%
Casi Siempre	11	39%
Algunas veces	11	39%
Rara vez	3	11%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 20. Disfruto aprendiendo inglés



4.5.3 Pregunta 3: ¿Participo activamente en las clases de inglés?

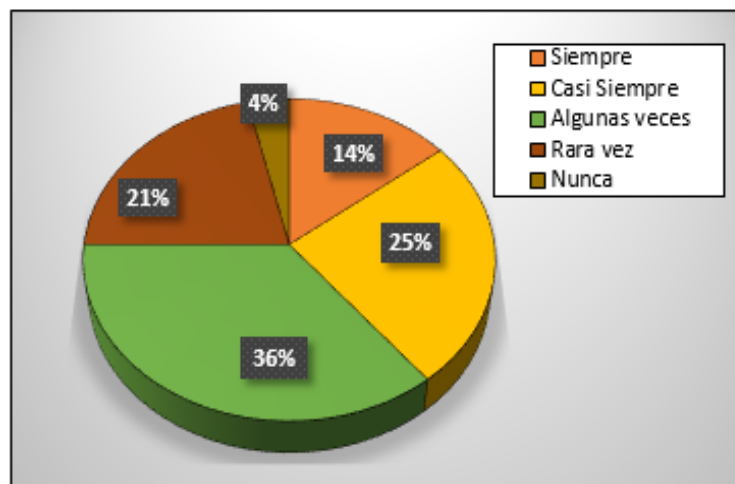
Análisis de los resultados pregunta 3

Según los resultados, la tabla y gráfico 21 muestran que solo un 4% participa activamente en las clases de inglés, 25% casi siempre, 36% algunas veces, 21% rara vez y 4% nunca. Se aprecia una desmotivación para trabajar en el salón de clases posiblemente por factores como problemas de metodología aplicada, nivel de conocimientos previos o problemas de atención. La mayor parte de estudiantes se resiste a participar por temor al fracaso.

Tabla 21. Participo en las clases de inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	4	14%
Casi Siempre	7	25%
Algunas veces	10	36%
Rara vez	6	21%
Nunca	1	4%
TOTAL	28	100%

Gráfico 21. Participo en las clases de inglés



4.5.4 Pregunta 4: ¿Me intereso por aprender cada día más el idioma inglés utilizando el internet?

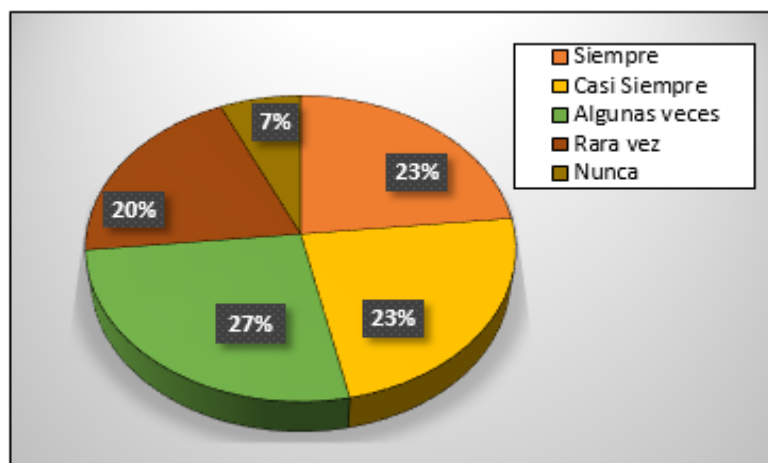
Análisis de los resultados pregunta 4

De acuerdo con la pregunta cuatro, la tabla y gráfico 22 establecen que el 23% de estudiantes se interesa siempre por aprender el idioma inglés utilizando el internet, 23% casi siempre, 27% algunas veces, 20% rara vez y 7% nunca. Se aprecia que la mitad del grado carece de hábitos de investigación a pesar de la gran cantidad de información que ofrece la red con programas educativos y portales para facilitar el autoaprendizaje y retención de conocimientos. También se analiza la falta de acceso al internet de algunos estudiantes.

Tabla 22. Interés por aprender el inglés con internet

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	7	23%
Casi Siempre	7	23%
Algunas veces	8	27%
Rara vez	6	20%
Nunca	2	7%
TOTAL	28	100%

Gráfico 22. Interés por aprender el inglés con internet



4.5.5 Pregunta 5: ¿Me intereso por aprender palabras nuevas?

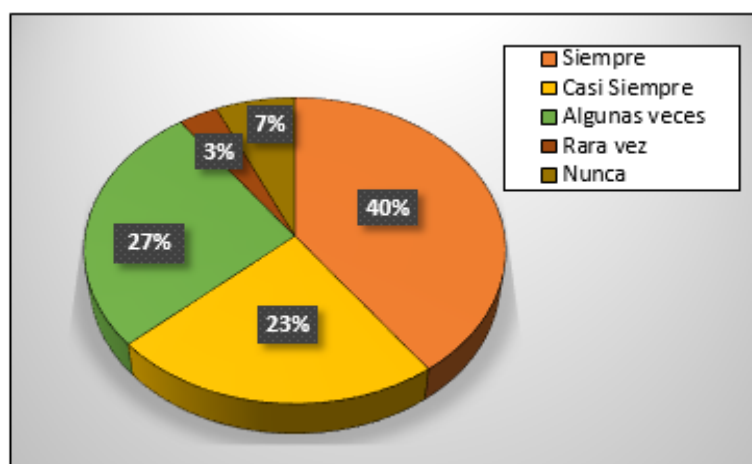
Análisis de los resultados pregunta 5

Los resultados de la tabla y gráfico 23 muestran que al 40% de estudiantes le interesa aprender palabras nuevas, casi siempre el 23%, algunas veces el 27%, rara vez el 3% y nunca 7%. La mayoría de estudiantes está consciente que el aprendizaje de vocabulario es primordial para la buena comunicación, mejora la ortografía, contexto, conjugación y pronunciación.

Tabla 23. Interés por aprender palabras nuevas.

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	12	40%
Casi Siempre	7	23%
Algunas veces	8	27%
Rara vez	1	3%
Nunca	2	7%
TOTAL	28	100%

Gráfico 23. Interés por aprender palabras nuevas



4.5.6 Pregunta 6: ¿Realizo las actividades del blog educativo sugerido por la maestra?

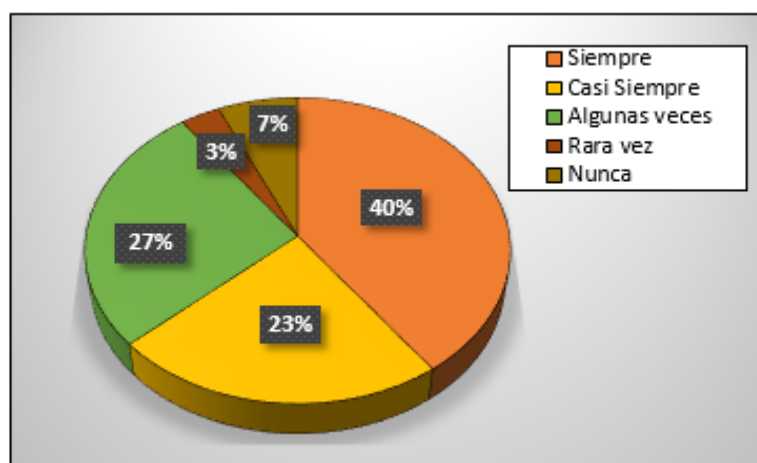
Análisis de los resultados pregunta 6

En los resultados de la tabla y gráfico 24 el 18% de estudiantes revisa siempre los ejercicios 2.0 diseñados por la maestra en un blog educativo, 14% casi siempre, 36% algunas veces, 25% rara vez y 7% nunca. El interés por reforzar los aprendizajes es bajo. Se asume el desinterés por la investigación o dificultades de acceso a internet.

Tabla 24. Interés por actividades de blog educativo

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	5	18%
Casi Siempre	4	14%
Algunas veces	10	36%
Rara vez	7	25%
Nunca	2	7%
TOTAL	28	100%

Gráfico 24. Interés por actividades de blog educativo



4.5.7 Pregunta 7: Cuando obtengo una nota baja, ¿me propongo mejorar para la próxima vez?

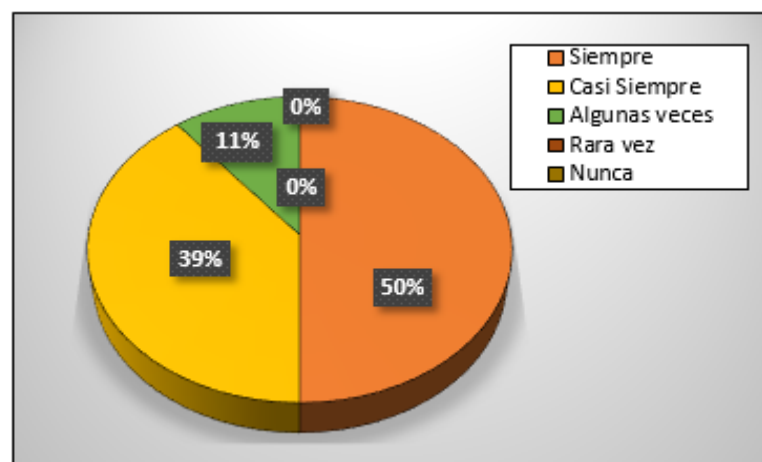
Análisis de los resultados pregunta 7

En la tabla y gráfico 25, el 50% de estudiantes siempre desea mejorar sus calificaciones, el 39% casi siempre y el 11% algunas veces. La mayor parte de estudiantes si desea mejorar sus calificaciones porque estas constituyen la base de su autoestima. Sin embargo, el gusto por aprender el idioma que es la verdadera motivación intrínseca se encuentra distante, la mayoría lo hace por una calificación.

Tabla 25. Motivación para mejorar la nota

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	14	50%
Casi Siempre	11	39%
Algunas veces	3	11%
Rara vez	0	0%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 25. Motivación para mejorar la nota



4.5.8 Pregunta 8: ¿Termino a tiempo las actividades de clase?

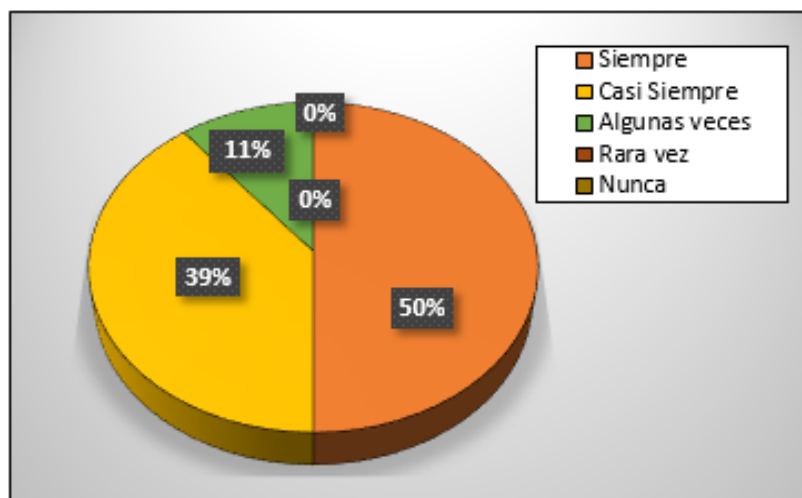
Análisis de los resultados pregunta 8

Según la tabla y gráfico 26 el 36% de estudiantes termina a tiempo las actividades de clase, 43% casi siempre, 11% algunas veces y 7% rara vez. La mayoría de estudiantes si desea terminar a tiempo sus labores de clase, pues los trabajos individuales o grupales forman parte de la evaluación formativa del estudiante y esto conlleva tener una calificación, prioridad que fue analizada en la pregunta siete.

Tabla 26. Actividades finalizadas a tiempo

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	10	36%
Casi Siempre	13	46%
Algunas veces	3	11%
Rara vez	2	7%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 26. Actividades finalizadas a tiempo



4.5.9 Pregunta 9: ¿Realizo las tareas el mismo día que son enviadas?

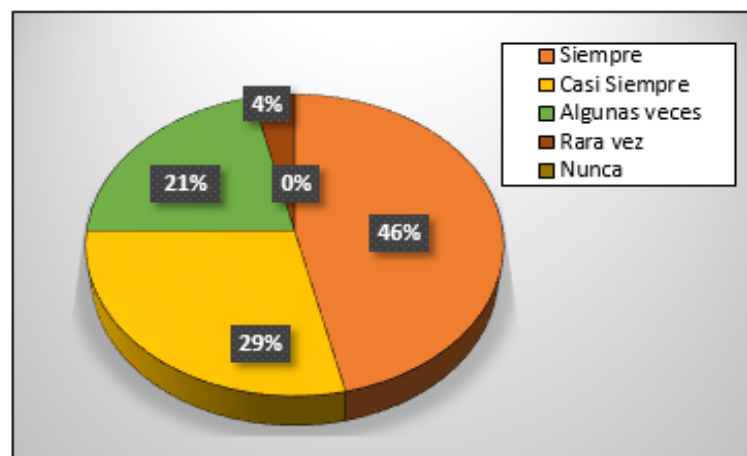
Análisis de los resultados pregunta 9

En los resultados de esta encuesta, la tabla y gráfico 27 muestran que el 46% de estudiantes siempre realiza sus tareas el mismo día en que son enviadas siguiendo los consejos de padres y maestros, 29% casi siempre, 21% algunas veces y 4% rara vez. Por lo tanto, la mayor parte de grado considera que es importante el cumplimiento de las tareas, hábito que ha sido inculcado en los niños desde inicio de su vida escolar.

Tabla 27. Actividades realizadas el mismo día

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	13	46%
Casi Siempre	8	29%
Algunas veces	6	21%
Rara vez	1	4%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 27. Actividades realizadas el mismo día



4.5.10 Pregunta 10: Cuando me dan la oportunidad de reforzar mis conocimientos, ¿acudo con entusiasmo?

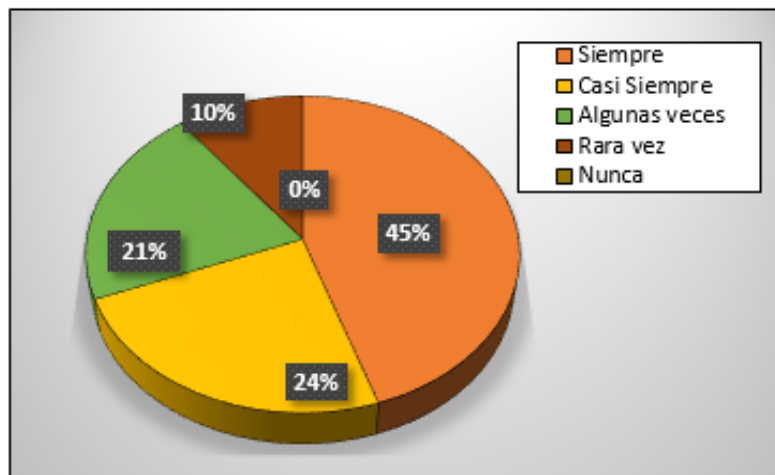
Análisis de los resultados pregunta 10

En la tabla y gráfico 28 el 45% de los encuestados manifiesta que siempre acude con entusiasmo cuando tienen la oportunidad de reforzar conocimientos, 24% casi siempre, 21% algunas veces y 10% rara vez. En general, casi la mitad del grado considera que el refuerzo académico llevada en forma personalizada puede generar resultados positivos para el aprendizaje al tratar temas que no fueron comprendidos en su totalidad durante las clases de horario regular.

Tabla 28. Acudir con entusiasmo

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	13	45%
Casi Siempre	7	24%
Algunas veces	6	21%
Rara vez	3	10%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 28. Acudir con entusiasmo



4.5.11 Pregunta 11: ¿Evito distraerme en clases?

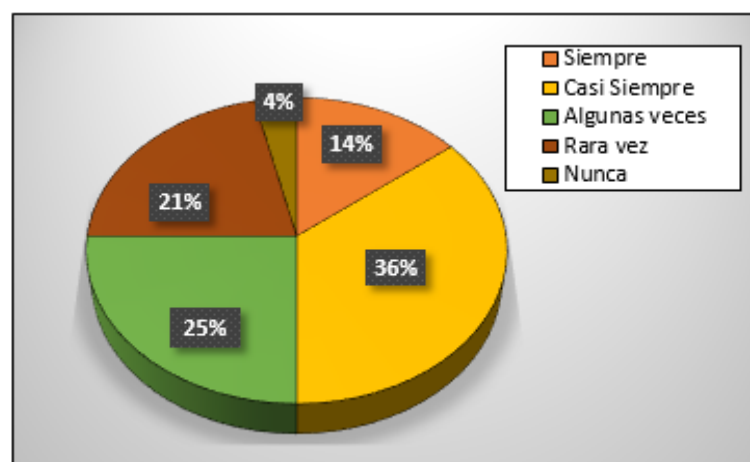
Análisis de los resultados pregunta 11.

Según el resultado de la encuesta, la tabla y gráfico 29 dicen que solo un 14% evita siempre distraerse en clases, 36% casi siempre, 25% algunas veces, 21% rara vez y 4% nunca. La mayor parte de estudiantes tiene distracciones esporádicas o constantes durante las horas de clases generándose desatención y desconcentración, lo que perjudica las actividades normales de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés. Se asume dificultades con la metodología de enseñanza o factores motivacionales.

Tabla 29. Evitar distraerse

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	4	14%
Casi Siempre	10	36%
Algunas veces	7	25%
Rara vez	6	21%
Nunca	1	4%
TOTAL	28	100%

Gráfico 29. Evitar distraerse



4.6 FACTORES ASOCIADOS QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS: APOYO FAMILIAR

Dimensión: Factores del entorno

Indicador: Apoyo familiar

Fuente: Anexo 11

4.6.1 Pregunta 1: Durante la semana nos reunimos toda la familia, por al menos una hora, para estar juntos, solucionar problemas y hacer cosas en común.

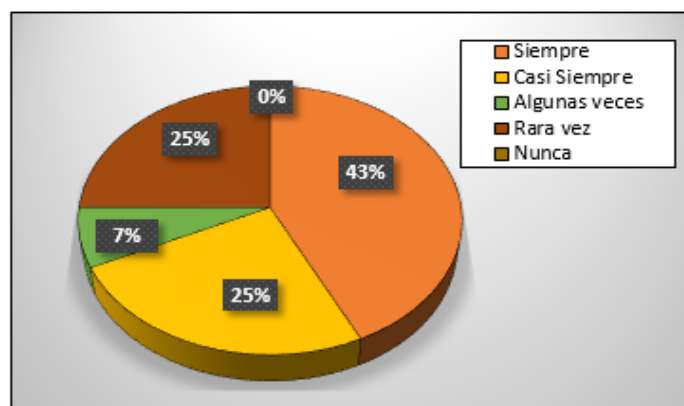
Análisis de los resultados pregunta 1

Según el resultado de la encuesta, en tabla y gráfico 30 el 43 % de estudiantes se reúnen con sus familias por al menos una hora a la semana para estar juntos, solucionar problemas y realizar cosas en común; un 27 % dice que casi siempre, el 7 % algunas veces y el 25 % rara vez. Se observa que un 32 % de estudiantes carece de compañía y apoyo familiar para la resolución de problemas.

Tabla 30. Reunión familiar

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	12	43%
Casi Siempre	7	25%
Algunas veces	2	7%
Rara vez	7	25%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 30. Reunión familiar



4.6.2 Pregunta 2: Mi familia participa en actividades académicas para ayudarme en el aprendizaje del idioma inglés.

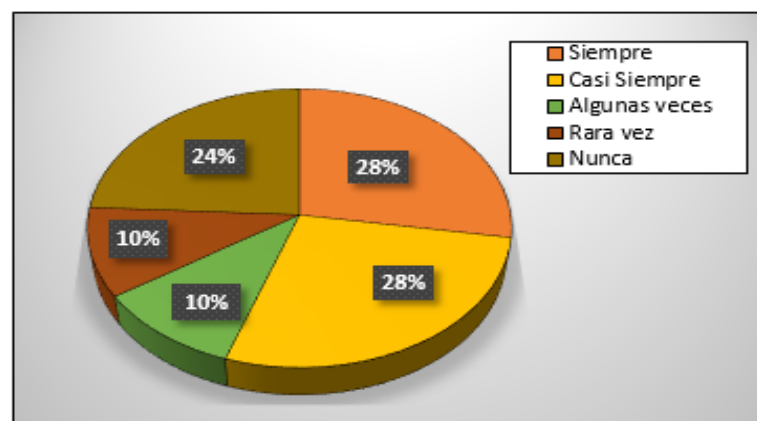
Análisis de resultados pregunta 2

Según la tabla y gráfico 31 el 28% de estudiantes dice que sus familiares siempre participan en las actividades académicas para ayudarles con el aprendizaje del idioma inglés; 28% casi siempre, 10% algunas veces, 10% rara vez y 28% nunca. Se aprecia que el 48% de estudiantes no recibe apoyo académico por parte de su familia. La mayor parte del tiempo los niños realizan sus actividades solos, posiblemente debido al tiempo que sus padres dedican al trabajo, desconocimiento u otra razón.

Tabla 31. Participación de la familia en actividades académicas

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	28%
Casi Siempre	8	28%
Algunas veces	3	10%
Rara vez	3	10%
Nunca	7	24%
TOTAL	28	100%

Gráfico 31. Participación de la familia en actividades académicas



4.6.3 Pregunta 3: En mi familia se conversa de la importancia del aprendizaje del idioma inglés.

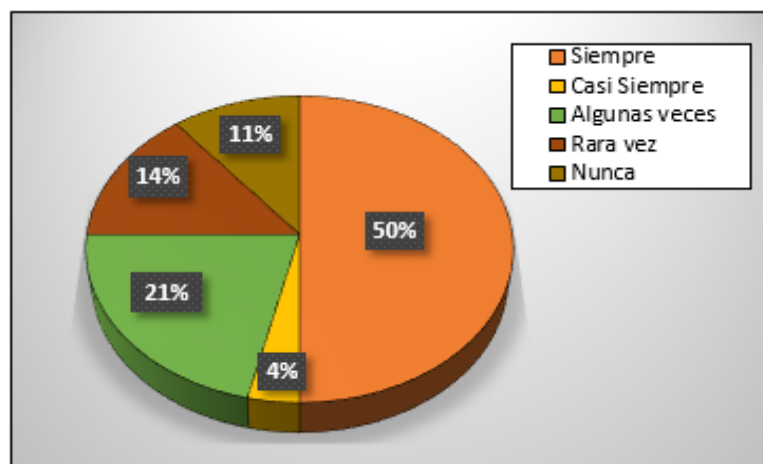
Análisis de resultados pregunta 3

Los resultados de la tabla y gráfico 32 indican que el 50% de las familias del grado siempre conversa sobre la importancia del aprendizaje del idioma inglés, 4% casi siempre, 21% algunas veces, 14% rara vez y 11% nunca. Como se puede apreciar, los familiares de la mitad del grado conversan poco o nada sobre la importancia del aprendizaje del idioma inglés.

Tabla 32. Importancia del aprendizaje del idioma inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	14	50%
Casi Siempre	1	4%
Algunas veces	6	21%
Rara vez	4	14%
Nunca	3	11%
TOTAL	28	100%

Gráfico 32. Importancia del aprendizaje del idioma inglés



4.6.4 Pregunta 4: Normalmente suelen elogiarme cuando mis evaluaciones en inglés son muy satisfactorias.

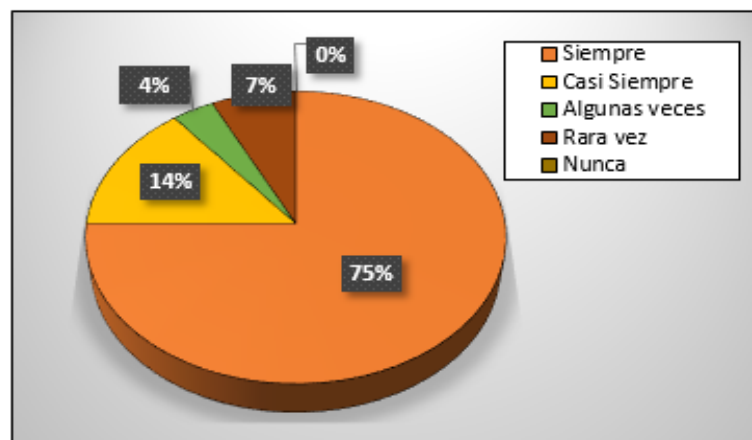
Análisis de resultados pregunta 4

En la tabla y gráfico 33 el 75% de estudiantes siempre son elogiados cuando las calificaciones de inglés son satisfactorias, 14% casi siempre, 4% algunas veces y 7% rara vez. El 25% de estudiantes necesitan mayores elogios porque estos fortalecen la autoestima, mejoran el comportamiento e independencia de los niños.

Tabla 33. Elogios por evaluaciones satisfactorias

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	21	75%
Casi Siempre	4	14%
Algunas veces	1	4%
Rara vez	2	7%
Nunca	0	0%
TOTAL	28	100%

Gráfico 33. Elogios por evaluaciones satisfactorias



4.6.5 Pregunta 5: Cuando obtengo una nota no satisfactoria, mi familia se preocupa y busca soluciones inmediatas.

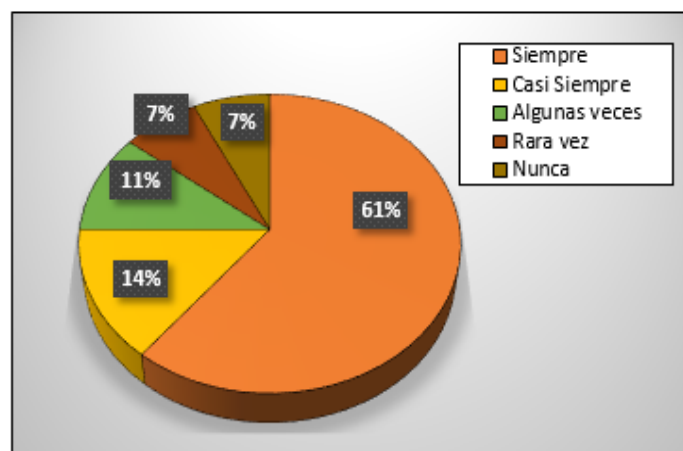
Análisis de resultados pregunta 5

Según los resultados de la tabla y gráfico 34 el 61% de padres se preocupa cuando el estudiante obtiene una nota no satisfactoria y busca soluciones inmediatas, 14% casi siempre, 11% algunas veces, 7% rara vez y 7% nunca. Existe un 25% de familiares que no presta atención inmediata para solucionar problemas de malas calificaciones, situación preocupante pues esto genera en los niños un sentimiento de soledad y que pueden provocar el llamar la atención de diferentes maneras, algunas de las cuales pueden no ser positivas.

Tabla 34. Búsqueda de acciones inmediatas

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	17	61%
Casi Siempre	4	14%
Algunas veces	3	11%
Rara vez	2	7%
Nunca	2	7%
TOTAL	28	100%

Gráfico 34. Búsqueda de acciones inmediatas



4.6.6 Pregunta 6: Mi familia me sugiere que lea libros en inglés.

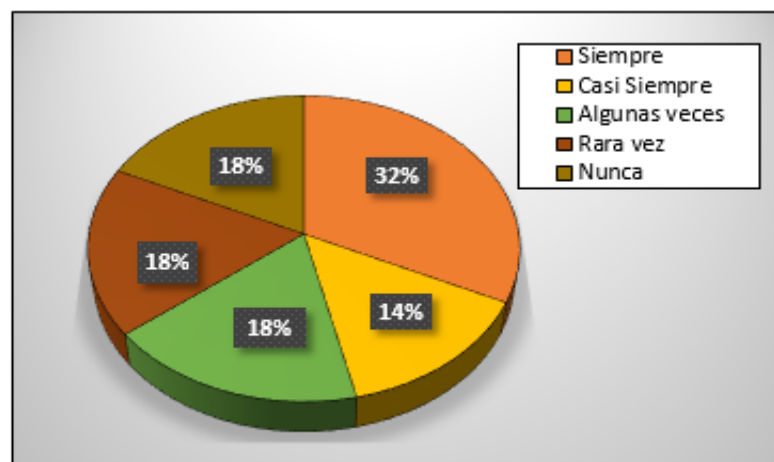
Análisis de resultados pregunta 6

Según la encuesta, en la tabla y gráfico 35 el 32 % de estudiantes dicen que sus familias siempre les sugieren que lean libros en inglés, el 14 % casi siempre, 18% algunas veces, 18 % rara vez y 18% casi nunca. Las familias del 54% de estudiantes no motiva a los niños a la lectura en inglés, situación preocupante pues esta destreza constituye la base para la escritura.

Tabla 35. Leer libros en inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	9	32%
Casi Siempre	4	14%
Algunas veces	5	18%
Rara vez	5	18%
Nunca	5	18%
TOTAL	28	100%

Gráfico 35. Leer libros en inglés



4.6.7 Pregunta 7: Mi familia me sugiere que aprenda inglés utilizando páginas educativas en internet.

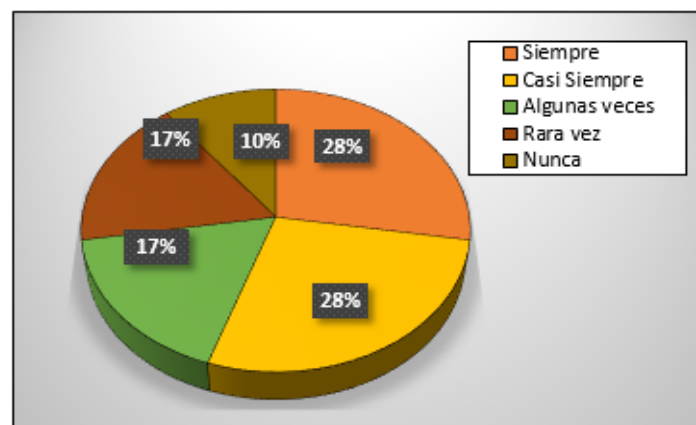
Análisis de resultados pregunta 7

En la tabla y gráfico 36 los resultados muestran que el 29 % de familias sugieren a los niños utilizar siempre el internet, 29% casi siempre, 17% algunas veces, 17% rara vez y 3% nunca. El 58 % de padres si motiva a los niños a la investigación y aprendizaje autónomo, pero todavía el 37% no sugiere utilizar el internet y desaprovecha la gran cantidad de información que puede ser aprendida y que constituye un refuerzo académico de los niños.

Tabla 36. Aprender inglés con internet

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	29%
Casi Siempre	8	29%
Algunas veces	5	17%
Rara vez	5	17%
Nunca	3	10%
TOTAL	28	100%

Gráfico 36. Aprender inglés con internet



4.6.8 Pregunta 8: Mi familia me sugiere que mire y escuche programas de televisión en inglés con subtítulos en inglés.

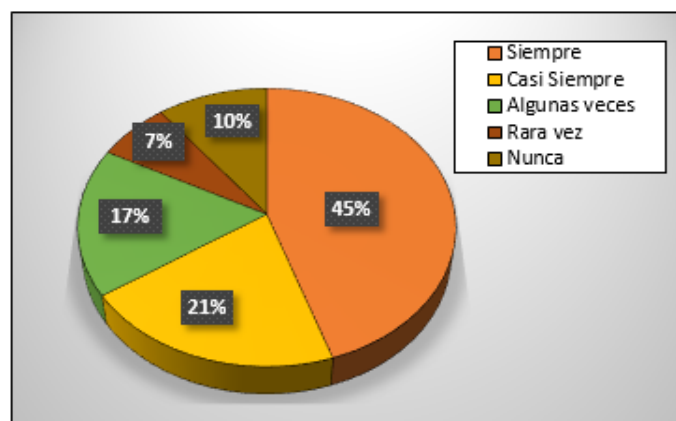
Análisis de resultados pregunta 8

Con relación a mirar y escuchar programas televisivos en inglés con subtítulos en inglés, la tabla y gráfico 37 muestran que el 46% de padres lo sugiere siempre, casi siempre 21%, algunas veces 18%, rara vez 7% y nunca 7%. El 67% de grado son aconsejados positivamente a realizar esta actividad, pero todavía existe un 32% que no lo hace. Según Cuetos (2011), aprender a escuchar constituye el primer paso en el recorrido hacia la escritura.

Tabla 37. Mirar programas televisivos en inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	13	46%
Casi Siempre	6	21%
Algunas veces	5	18%
Rara vez	2	7%
Nunca	2	7%
TOTAL	28	100%

Gráfico 37. Mirar programas televisivos en inglés



4.6.9 Pregunta 9: Mi familia busca clases o ayuda externa de inglés para solucionar los problemas académicos.

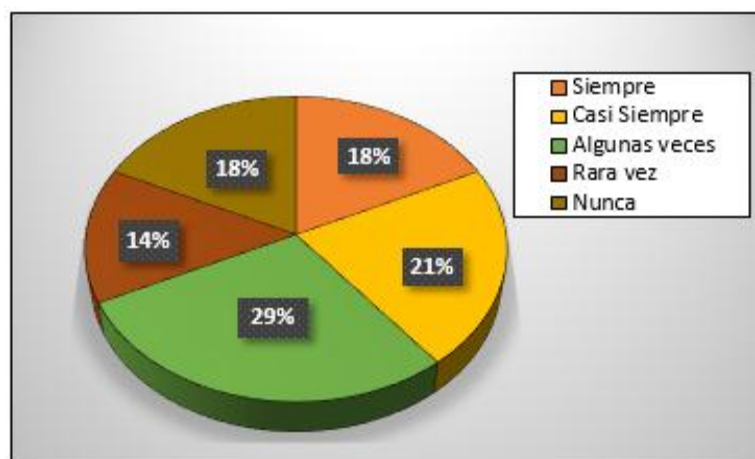
Análisis de resultados pregunta 9

La tabla y gráfico 38 muestran que el 18% de padres siempre busca clases externas de inglés para solucionar los problemas académicos, 21% casi siempre, 29% algunas veces, 14% rara vez y 18% nunca. Solamente un 39% de padres del grado está preocupado de nivelar académicamente a sus hijos, pero el 61% todavía duda o no están interesados en buscar ayuda externa, situación que debería ser tomada en cuenta ante las reducidas horas de interacción para aprender una lengua extranjera.

Tabla 38. Clases externas de inglés

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	5	18%
Casi Siempre	6	21%
Algunas veces	8	29%
Rara vez	4	14%
Nunca	5	18%
TOTAL	28	100%

Gráfico 38. Clases externas de inglés



4.6.10 Pregunta 10: Uno de los miembros de mi familia, acude inmediatamente al colegio cuando la maestra de inglés solicita su presencia.

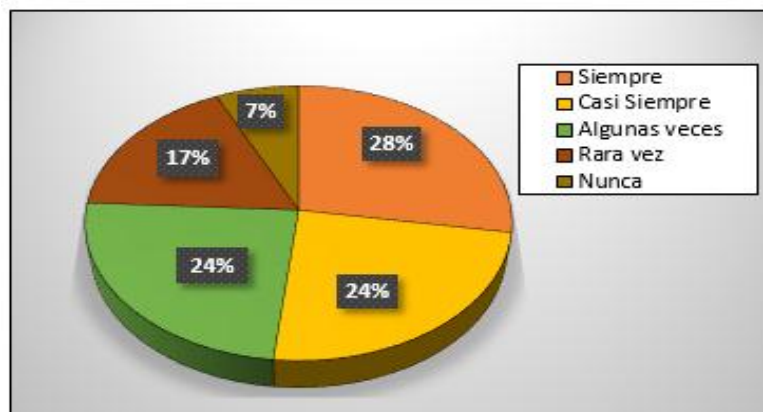
Análisis de resultados pregunta 10

De acuerdo con los resultados de la tabla y gráfico 39 el 28% de estudiantes afirma que al menos uno de los miembros de su familia siempre asiste al colegio cuando la maestra solicita su presencia, 24% casi siempre, 24% algunas veces, 17% rara vez y 7% nunca. El 48% de representantes del grado tiene dificultades en asistir al colegio para comunicarse con la maestra, las posibles razones pueden ser trabajo, poco tiempo o descuido. Esta última situación puede generar sentimientos de abandono en los niños.

Tabla 39. Acudir al colegio

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	8	28%
Casi Siempre	7	24%
Algunas veces	7	24%
Rara vez	5	17%
Nunca	2	7%
TOTAL	28	100%

Gráfico 39. Acudir al colegio



4.6.11 Pregunta 11: Mis padres firman mi agenda escolar luego de haber revisado mis tareas.

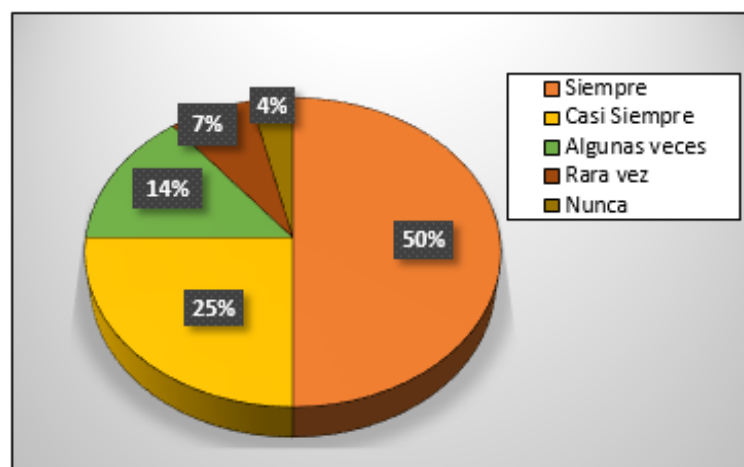
Análisis de resultados pregunta 11

La tabla y gráfico 40 muestran que el 50% de padres revisa siempre las tareas de sus hijos, 25% lo hace casi siempre, 14% algunas veces, 7% rara vez y el 4% nunca. La mayor parte de padres si revisa las tareas de sus hijos, pero existe un 25% que no lo hace, dejando solos a los niños en su proceso de formación de hábitos de estudio y responsabilidad.

Tabla 40. Firmar la agenda escolar

ALTERNATIVAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	14	50%
Casi Siempre	7	25%
Algunas veces	4	14%
Rara vez	2	7%
Nunca	1	4%
TOTAL	28	100%

Gráfico 40. Firmar la agenda escolar



CAPÍTULO V

5 PRESENTACIÓN DE PROPUESTA

La propuesta del presente proyecto está encaminada a guiar a los docentes y estudiantes hacia el aprendizaje por competencias con un enfoque constructivista dentro de un marco de formación humana de retos personales y sociales para cumplir con el saber ser. Para lograr el saber conocer, se propone incentivar a la investigación para resolver problemas y conceptualizar dichas competencias en un proyecto ético con el fin de mejorar la producción escrita de textos de los niños de séptimo grado de la Unidad Educativa Atenas School mediante la implementación de recursos didácticos electrónicos y complementados con recursos didácticos convencionales. La propuesta busca promover el saber hacer al integrar dichas competencias como proyecto pedagógico en el contexto social, familiar, educativo y personal.

Ouellet (2000, p.37) argumenta, “Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular”. Por esta razón, la propuesta se basa en conceptos de translingualismo al abogar un cambio en la enseñanza, cuyo objetivo es compartir e interactuar en el aprendizaje de los dos idiomas, tanto del inglés como el español al mismo tiempo y no verlos como entidades aisladas.

Canagarajah (2013) en su libro *Translingual Practice* dice: "Al permitir prácticas comunitarias en el salón de clases, los maestros pueden estudiar las estrategias y disposiciones que los estudiantes ya han desarrollado en otros lugares". Sobre la base de estos recursos, en lugar de imponer su propia comprensión de la alfabetización, los maestros también pueden facilitar espacios para la opinión de los estudiantes". Es decir, se da la oportunidad de relacionar y reforzar el conocimiento. Desde el punto de vista gramatical de la escritura, los maestros de L1 y de L2 pueden colaborar para llegar a unas conclusiones relativizadas y complementarse para la corrección de errores.

En general, Canagarajah propone romper paradigmas en los espacios de aprendizaje multilingües compartidos, intercambiando recursos lingüísticos y culturales para negociar nuevas formas de aceptación.

La propuesta inicia con una planificación a través de un proyecto formativo anual para el desarrollo de la escritura del idioma inglés. Dicha planificación está dividida en los siguientes pasos:

1. La planificación del proyecto
2. Fases del direccionamiento
3. Fase de planeación
4. Fase de ejecución
5. Fase de comunicación
6. Evaluación del proyecto formativo

En la fase uno se detalla la estructura, situación del contexto, evidencias y las competencias esperadas al final del proyecto. En las fases dos, tres, cuatro y cinco se detallan las actividades presenciales del docente y estudiantes con su respectivo tiempo de ejecución, la evaluación con los resultados de aprendizaje y los recursos didácticos empleados para cada fase del plan. Finalmente, en la fase seis se propone una rúbrica para evaluar el proyecto formativo.

Con cada fase del proyecto, se ha elaborado un modelo de portafolio electrónico con recursos didácticos tecnológicos, los cuales deben ser elaborados por los docentes que tomen a su cargo el proyecto.

El portafolio electrónico <https://mcrlandazuri.wixsite.com/writing> está diseñado en una herramienta de construcción de páginas web denominada Wix. Dicho portafolio contiene actividades elaboradas en plataformas educativas gratuitas tales como Educaplay, Quizlet, Goconqr e Issuu, organizadas de acuerdo con las fases del proyecto formativo divididos en el siguiente menú:

1. Competencias previas a través de ejercicios morfosintácticos de prescritura del idioma español
2. Direccionamiento para valorar los procesos de lectura en español e inglés
3. Ejercicios de prescritura del idioma inglés (grammar, vocabulary, writing) elaborados de acuerdo con las 6 unidades didácticas del año escolar y apoyados en el libro de texto “English in Motion” (2016) de la editorial Ritchmond
4. Conceptos de la producción escrita en español e inglés para guiar el trabajo de escritura creativa

5. Modelos de evaluación continua de lista de cotejo, escala de rango y rúbrica para la producción escrita
6. Comunicación del proyecto con una guía didáctica para motivar la utilización de plataformas educativas gratuitas mencionadas anteriormente, apoyadas con recursos didácticos convencionales de flashcards, tarjetas para estructurar oraciones y hojas de trabajo

5.1 PROYECTO FORMATIVO ANUAL

DATOS GENERALES	
Institución Educativa a quien va dirigida la propuesta: Unidad Educativa Particular Atenas School	
Área:	Lengua Extranjera
Asignatura:	inglés
Nivel de conocimiento según propuesta curricular: A22	
Grado:	7mo año de E.G.B.M
Hilo Curricular: Writing / Producción escrita	
Libro de texto escolar: English in Motion 1	
Autora: María Cristina Romo	
Institución Educativa Auspiciante: Pontificia Universidad Católica del Ecuador Facultad: Maestría en Ciencias de la Educación	
Portafolio electrónico: http://mcrlandazuri.wixsite.com/writing	
Fecha de elaboración:	Diciembre del 2017
Plazo máximo de entrega:	Marzo del 2018

PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO		
ESTRUCTURA FORMAL	SITUACIÓN DEL CONTEXTO Y EVIDENCIAS	COMPETENCIAS
<p>Título del proyecto: Recursos didácticos para el desarrollo de la escritura del idioma inglés basado en metodología comunicativa y técnicas de proceso de la producción escrita.</p> <p>Créditos: 10 meses (100 horas) Total, horas trabajo docente: 63 HORAS Total, horas trabajo estudiantes: 37 HORAS Proyecto anual 2018-2019</p> <p>Competencias previas: Resolver ejercicios de preescritura morfológica, sintáctica, gramatical, léxica y semántica en español como aprendizajes previos para la preescritura del idioma inglés utilizando recursos didácticos tecnológicos.</p>	<p>Problemas del contexto Los niños de séptimo grado tienen dificultad en la producción escrita del idioma inglés debido a la falta de reconocimiento de niveles morfosintácticos, gramaticales, léxicos y semánticos del lenguaje.</p> <p>Evidencia: Luego de observar la deficiencia en la construcción de oraciones en el idioma inglés, se realizó un diagnóstico de niveles del lenguaje tanto en el idioma español como en inglés y se comprobó que la falta de conocimiento de niveles del lenguaje en la lengua materna afecta al segundo idioma.</p> <p>También se realizaron dos encuestas para medir el grado de motivación y apoyo familiar y se comprobó que los estudiantes y padres necesitan apoyo pedagógico, motivacional y consejería psicológica.</p>	<p>Competencias genéricas Al finalizar el octavo de básica, los estudiantes serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escribir textos simples con un lenguaje apropiado para demostrar la efectividad del aprendizaje de la preescritura y los procesos de producción escrita mediante la redacción de un cuento en español e inglés. -Publicar el trabajo de producción escrita para motivar el aprendizaje de la escritura. <p>Al finar el año lectivo los maestros serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar recursos didácticos tecnológicos y convencionales para la enseñanza de la escritura del idioma inglés con la ayuda de una guía didáctica.

FASE DE DIRECCIONAMIENTO DEL PROYECTO FORMATIVO					
ACTIVIDADES DEL PROYECTO				RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS	RECURSOS
Actividades presenciales con el docente	Horas	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Horas		
<p>-Explicar la importancia de escribir correctamente, tanto en L1 como en L2.</p> <p>-Proponer a los estudiantes una actividad participativa con lluvia de ideas sobre la importancia de la buena comunicación en un gráfico conceptual.</p> <p>Iniciar con los procesos de prelectura, lectura y poslectura de la Historia de la Destrucción de Pompeya en inglés y Una Pesadilla en mi Armario en español con el fin de valorar el proceso de producción escrita y motivar a escribir los suyos.</p>	4	<p>INICIACIÓN A LA ESCRITURA</p> <p>- Contestar las preguntas de reflexión: ¿Por qué es importante saber escribir bien? ¿Sobre qué tema te gustaría escribir? ¿Al leer las primeras dos hojas de las historias tanto en español como en inglés, ¿cuántas palabras son desconocidas para tí?</p> <p>- Los estudiantes realizan las actividades de prelectura, lectura y poslectura.</p>	4	<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE:</p> <p>En los maestros: Motivar en nuestros estudiantes el valor de la escritura con la ayuda de preguntas e ideas de reflexión.</p> <p>En los estudiantes: Iniciar procesos de comprensión lectora y léxica a través de las historias en español e inglés.</p> <p>EVIDENCIAS:</p> <p>- Organizador gráfico - Preguntas - Utilización de palabras nuevas en un contexto.</p> <p>PONDERACIÓN: 10</p>	<p>Recursos didácticos Convencionales:</p> <p>-Texto escrito de la historia de Pompeya - Cuestionarios - Recursos didácticos tecnológicos Programa educativo goconqr - Programa educaplay de edición de videos y quiz Recursos adicionales - Cuadernos - Pizarrón - Material de escritorio</p>

FASE DE PLANEACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO					
ACTIVIDADES DEL PROYECTO				RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS	RECURSOS
Actividades presenciales con el docente	Horas	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Horas	Resultados de aprendizaje y evidencias	
<p>De acuerdo con las unidades didácticas de la programación anual de aprendizaje de la asignatura de inglés se elaborarán las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar un portafolio electrónico en Wix, el cual incluye programas educativos diseñados de acuerdo con los requerimientos para el aprendizaje morfosintáctico, léxico, gramatical y semántico de la escritura. - Diseñar recursos didácticos convencionales para refuerzo léxico con flashcards y tarjetas para refuerzo gramatical y morfosintáctico. 	20	<p>EJERCICIOS DE PRE – ESCRITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - A través del blog “wix”, creado por la maestra, los niños desarrollan ejercicios de pre- escritura utilizando programas educativos por medio de juegos de sopa de letras, pruebas, adivinanzas, diálogos, ordenamiento de palabras, ruleta de palabras, dictado, completa oraciones, crucigramas, ordenamiento de palabras, mosaicos, videoquiz, etc - Utilizar recursos didácticos convencionales para aprendizaje de vocabulario y construcción de oraciones lógicas. 	15	<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE:</p> <p>En los estudiantes: Aprender a escribir mediante ejercicios y técnicas de pre-escritura.</p> <p>En los maestros: Diseñar recursos didácticos tecnológicos y convencionales para la enseñanza y aprendizaje de la prescritura.</p> <p>EVIDENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Programas educativos electrónicos educaplay, cerebriti, goconqr, y quizlet. -Tarjetas para el aprendizaje léxico, morfosintántico, gramatical, sintáctico. <p>PONDERACIÓN: 10 puntos por unidad.</p>	<p>Computador</p> <p>Programas educativos</p> <p>Tarjetas didácticas</p> <p>Pizarrón</p> <p>Material de escritorio</p>

FASE DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO					
ACTIVIDADES DEL PROYECTO				RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y EVIDENCIAS	RECURSOS
Actividades presenciales con el docente	Horas	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Horas		
<p>1. Guiar a los estudiantes en el aprendizaje de escritura de cuentos en su lengua materna mediante técnicas del proceso de escritura: Planificación Estructura sintáctica Procesos léxicos</p> <p>2. Guiar a los estudiantes hacia la escritura creativa de un cuento en inglés utilizando las siguientes técnicas del proceso de escritura: Introducing a topic Introduce and summarise the main writing task Brainstorm ideas Fast write Select and reject ideas Sort and order ideas Plan the text Get feedback Prepare drafts Edit Prepare final copy</p> <p>3. Evaluar los procesos de producción escrita mediante una rúbrica.</p>	15	<p>ESCRITURA CREATIVA</p> <p>- Utilizar las fases del proceso de escritura para creación de un cuento en su lengua materna con un mínimo de 100 palabras.</p> <p>- Escribir un cuento en español e inglés utilizando las técnicas de producción escrita con un mínimo de 100 palabras.</p>	15	<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE:</p> <p>Escribir un cuento tanto español como en inglés para demostrar habilidades de producción escrita.</p> <p>EVIDENCIAS:</p> <p>Narración del cuento escrito en español e inglés</p> <p>PONDERACIÓN: 10</p>	<p>Hojas de trabajo.</p> <p>Fomix</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Material de escritorio</p> <p>computador</p>

FASE DE COMUNICACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO					
ACTIVIDADES DEL PROYECTO				EVALUACIÓN	RECURSOS
Actividades presenciales con el docente	Horas	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Horas	Resultados de aprendizaje y evidencias	
<p>PROPUESTA DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA A LOS MAESTROS.</p> <p>-Taller de capacitación para docentes de inglés para el aprendizaje de programas educativos digitales y utilización de recursos didácticos convencionales con apoyo de una guía.</p> <p>Dar a conocer a padres, maestros, estudiantes y directivos de la institución el portafolio digital de recursos didácticos como base para la enseñanza significativa de la producción escrita del idioma español e inglés.</p>	24	Presentar los cuentos escritos en español e inglés.	3	<p>RESULTADOS DE APRENDIZAJE:</p> <p>-Formular una propuesta de recursos didácticos tecnológicos para el aprendizaje de la producción escrita del idioma español para niños de séptimo año de E.G.B.</p> <p>-Formular una propuesta de recursos didácticos tecnológicos y convencionales para el aprendizaje de la producción escrita en inglés para niños de séptimo año de E.G.B.</p> <p>-Demostrar habilidades motoras con la escritura de un cuento por parte de los estudiantes.</p> <p>EVIDENCIAS:</p> <p>-Cuento físico</p> <p>-Guía didáctica para el aprendizaje de recursos convencionales y tecnológicos.</p> <p>PONDERACIÓN: 10</p>	<p>Computador</p> <p>Hojas de trabajo</p> <p>Material de escritorio</p> <p>Computador</p>

MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO FORMATIVO PARA MAESTROS			CRITERIOS		
			1	2	3
Nivel Normativo	La planeación del proyecto formativo está acorde con el enfoque socioformativo de las competencias.				
Nivel pre-formal	Se presenta el formato del proyecto formativo diligenciado.				
Nivel receptivo	Las actividades están acordes con el proyecto.				
Nivel resolutivo	El título está acorde con el problema y las competencias a formar.				
	Las actividades tienen coherencia con el proyecto y las competencias a formar.				
Nivel autónomo	Las actividades se complementan entre sí.				
	El título es llamativo a los estudiantes.				
	Las actividades son detalladas y posibilitan la mediación docente.				
	Hay articulación de las actividades con los criterios y evidencias.				
Nivel estratégico	El proyecto es altamente pertinente en el contexto.				
	El proyecto tiene aspectos creativos.				
	El proyecto permite abordar los contenidos esenciales de la asignatura.				
	El proyecto se ha organizado en forma holística, con una planificación adecuada a los requerimientos de los estudiantes.				
Nivel alcanzado		Puntuación: $x = \frac{\text{SUMA} * 10}{39}$			
Logros:					
Acciones para mejorar:					

5.2 GUÍA DIDÁCTICA

GUÍA DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA PRÁCTICA DEL ESPAÑOL Y LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DEL IDIOMA INGLÉS EN NIÑOS DE SÉPTIMO GRADO



Nada hay en la inteligencia

Que no haya pasado por los sentidos

María Montessori



**RECURSOS DIDÁCTICOS TECNOLÓGICOS
Y CONVENCIONALES**

María Cristina Romo

Quito-Ecuador

ÍNDICE

1. Presentación
2. Consideraciones Metodológicas Generales
3. OBJETIVO
4. Recursos didácticos tecnológicos
 - 4.1. Bloq educativo Wix
 - 4.2. Educaplay
 - 4.3. Quizlet
 - 4.4. Goconqr
5. Recursos didácticos convencionales
 - 5.1. Flascards
 - 5.2. Cards to structure sentences
 - 5.3. Worksheets
6. Bibliografía

PRESENTACIÓN

El presente manual pone a disposición de los maestros del área de inglés como lengua extranjera de la Unidad Educativa Particular “Atenas School”, una guía de desarrollo de estilo de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de perfeccionar la expresión escrita como uno de los pilares de la competencia comunicativa, el mismo que se impulsará mediante la creación de recursos didácticos tecnológicos y convencionales a fin de ser compartidos con los estudiantes de séptimo grado de Educación general básica.

La propuesta se fundamenta en la planificación de talleres periódicos que permitan a los maestros elaborar un portafolio de actividades distribuidas en seis unidades didácticas comprendidas en el periodo académico anual. La presente guía es la base del conocimiento para la elaboración del material didáctico anteriormente mencionado.

Mediante la creación de un blog educativo en la plataforma Wix, se elaborará un portafolio con actividades de software educativo en sitios en línea denominados Educaplay, Quizlet, Issuu y Goconqr. Al mismo tiempo, el portafolio será complementado con recursos didácticos convencionales para el aprendizaje y práctica de vocabulario, gramática, sintaxis y procesos de redacción. Los recursos didácticos tecnológicos y convencionales se interrelacionan para fortalecer los procesos cognitivos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

OBJETIVO

Orientar a los maestros de la Unidad Educativa Atenas School con un modelo de portafolio electrónico y guía didáctica para la elaboración de recursos didácticos tecnológicos y convencionales orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la producción escrita del idioma inglés

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

Los recursos didácticos son todos aquellos medios empleados por el docente para apoyar, complementar, acompañar o evaluar el proceso educativo que dirige u orienta el aprendizaje.

Los recursos didácticos abarcan una amplia variedad de técnicas, estrategias, instrumentos, materiales, etc. Por lo tanto, deben facilitar el autocontrol y la independencia, ser flexibles, de múltiple uso y deben respetar la individualización e interés de cada estudiante. Marqués (2000)

Soler (2013, p.11) en su libro *Materiales Didácticos Para la Educación Infantil* explica las principales teorías de muchos pedagogos que hicieron hincapié en esta idea:

Montessori: En cualquier actividad de aprendizaje, la estimulación del cerebro es tanto mayor cuantos más sentidos se apliquen en su realización.

Vigotsky y el aprendizaje significativo: el niño debe poder establecer relaciones entre experiencias previas y nuevos aprendizajes. Por tanto, la función del docente supondrá la presentación de actividades para captar el interés y con ello motivarlo.

Decroly y la globalización: un recurso didáctico es considerado el principio metodológico más adecuado para ofrecer al alumno aprendizajes significativos, supone que el aprendizaje es producto de múltiples conexiones. Este proceso dará sus frutos si permite que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados.

Piaget: La actividad física y mental de carácter constructivo reúne tres elementos: el juego, la acción y la experimentación; el niño, gracias a estos tres elementos, construye sus conocimientos descubriendo propiedades y relaciones.

En el artículo web *Docentes 2.0, construyendo un mejor mañana* (2017) explica que en las innovaciones educativas actuales puede apreciarse una tendencia a la inclusión de **tecnologías de la información y la comunicación** (TICS), como una estrategia de

mejora educativa. El uso de estos nuevos recursos tecnológicos implica nuevos planteamientos de diversa índole: la disponibilidad de los recursos, la propuesta pedagógica, los conocimientos de los profesores, el apoyo que ofrece la institución educativa, etc.

La tecnología de la información y la comunicación (TICS) ofrece a los docentes la posibilidad de replantear las actividades tradicionales de enseñanza para ampliarlas y complementarlas con nuevas actividades y recursos de aprendizaje. Existe una gran cantidad de recursos digitales disponibles, tanto elaborados por empresas comerciales como por los propios profesores. En este caso, se hace referencia especialmente al software educativo. Actualmente, se puede encontrar recursos didácticos de todas las áreas curriculares, muchos de acceso gratuito a disposición de los docentes en los principales portales educativos. Sin embargo, resulta de gran interés la posibilidad de que los educadores realicen sus propios materiales o softwares educativos, ajustados con precisión a sus objetivos y necesidades curriculares.

RECURSOS DIDÁCTICOS TECNOLÓGICOS



Un recurso tecnológico educativo es un medio que se vale de la tecnología para cumplir con varios propósitos como promover y facilitar la actitud participativa y creadora de los estudiantes, la enseñanza individualizada del aprendizaje interactivo, la formación a distancia y de nuevas metodologías, lo que ocasiona una verdadera transformación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Hoy digital (2016). Con el objetivo de no generar dudas, se presentan las distintas herramientas utilizadas, conjuntamente con una transcripción de su descripción.

WIX – HERRAMIENTA DE CONSTRUCCIÓN SITIO WEB



Wix es una herramienta on line para crear sitios web gratis basados en el sistema “en la nube” la cuales puede ser editada y actualizada fácilmente a partir de una serie de diseños predeterminados de pantallas a elección.

La propuesta analiza la integración pedagógica de la herramienta wix como repositorio de contenido curricular el cual contiene diferentes actividades para la enseñanza de escritura del idioma inglés en un portafolio digital que debe ser diseñada y digitalizada por los maestros.

[CLIK AQUI](#)

EDUCAPLAY



Educaplay es una plataforma gratuita educativa global (con presencia destacada en más de 30 países) que permite crear y compartir tus propias actividades educativas multimedia en 11 idiomas disponibles.

Se puede jugar desde cualquier dispositivo gracias a su tecnología basada en html5, integrando de forma sencilla las actividades dentro de blogs y plataformas LCMS como Moodle compatibles con Scorm.

La propuesta analiza la creación de recursos didácticos tecnológicos en Educaplay diseñados por los maestros para reforzar conocimientos de gramática, morfosintaxis, vocabulario, writing y desarrollo lógico verbal incluidas en el portafolio digital.

[CLIK AQUI](#)

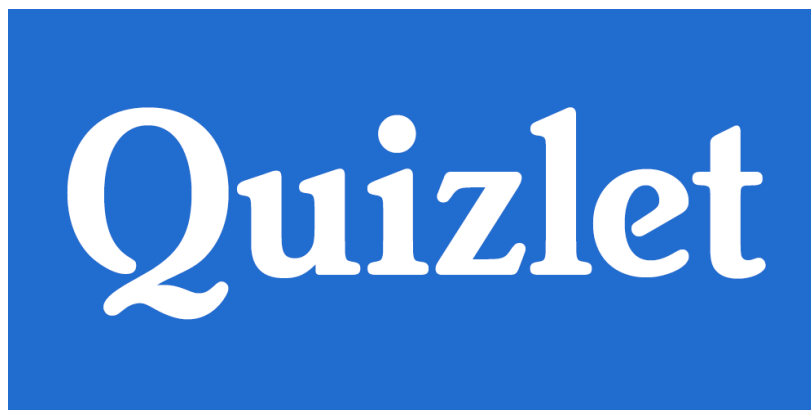
GOCONQR



Goconqr es un programa educativo digital online gratuito que permite optimizar el aprendizaje. Incluye herramientas para crear, compartir y descubrir mapas mentales, fichas de estudio, apuntes online, presentaciones y tests. De igual forma, se planifica el estudio compartiendo con amigos recursos y conocimiento en tiempo real. El programa admite trabajar tanto en el idioma español como el idioma inglés, permitiendo recibir actualizaciones de temas de interés.

[CLIC AQUI](#)

QUIZLET



Quizlet es una herramienta de aprendizaje en línea creada por el estudiante de segundo año de secundaria Andrew Sutherland en Albany, California. Fue concebido originalmente en octubre de 2005 y lanzado al público en enero de 2007. A partir de abril de 2011, **Quizlet** cuenta con más de 8,7 millones de flashcards y más de 2,8 millones de usuarios registrados.

En la forma autónoma de enseñanza, **Quizlet** se puede utilizar para entrenar y evaluar a los estudiantes en la comprensión de diversos conceptos. El profesor puede elegir entre una amplia variedad de tarjetas de memoria flash desarrolladas por otros profesores. Es posible copiar un juego de tarjetas a su propia cuenta y luego editarlas, y adaptarlas a su propia enseñanza.

[CLIC AQUI](#)

ISSUU



“**Issuu** es un servicio en línea que permite la visualización de material digitalizado electrónicamente, como libros, portafolios, números de revistas, periódicos, y otros medios impresos de forma realística y personalizable”.

El servicio que ofrece Issuu es para compartir fotografías, tal como en YouTube para compartir videos. El material subido al sitio es visto a través de un navegador web y está hecho para asemejarse lo más posible a una publicación impresa, El formato Issuu permite la visualización de dos páginas a la vez (como un libro o una revista abiertos) y una vuelta a la página animada.

[CLIC AQUI](#)

RECUROS DIDÁCTICOS CONVENCIONALES



Son todos los materiales que se han utilizado para el proceso de enseñanza – aprendizaje en distintos momentos, tales como libros, fotocopias, periódicos, documentos, tableros didácticos, materiales manipulativos, cartulinas o juegos de sobremesa.

FLASHCARDS



Una de las claves para aprender un idioma extranjero es aprender la mayor cantidad de vocabulario. Rodríguez (2009) explica que los flashcard son herramientas que ofrecen no solamente diversión sino diferentes niveles interactivos de aprendizaje en los distintos cursos de educación para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Las ayudas visuales son primordiales para los docentes que quieren de su proceso de enseñanza algo más divertido y ameno para sus estudiantes. Estas herramientas ayudan a reforzar las habilidades memorísticas del estudiante y a promover actividades de discusión e interacción entre grupos.

Ejemplo:



Divida la clase en dos grupos y distribúyale a cada grupo varias flashcards. Pídale al primer grupo que prepare oraciones sobre lo que hicieron durante las vacaciones pasadas, según sus flashcards. Al segundo grupo solicítele que prepare oraciones sobre lo que están haciendo ahora, según las flashcards.

Después de 10 minutos, invite a un representante de cada grupo a pasar al frente y pídales que peguen sus flashcards en el tablero y escriban oraciones afirmativas y negativas frente a cada carta. Finalmente, cada representante hará un reporte frente al grupo.

Tiempo: 35 min

A (group 1): Last vacation John saw a movie, Jenny rested at home, Pedro went to the zoo, and Maria did not listen to any music.

B: (group 2): Now Sandra is studying, Diana is walking, John and Peter are Reading, and Cesar is not swimming.

CARDS TO STRUCTURE SENTENCES



El afianzamiento de la gramática dice Cesteros (2004), se la debe realizar en forma sencilla, agradable y de acuerdo con la edad, recomienda elaborar tarjetas utilizando códigos de colores para la formación de oraciones diferenciando el verde para las afirmativas, anaranjado para las interrogativas, azules para las negativas. Se resaltan también los verbos, adjetivos, adverbios, artículos o conectores para complementar la estructura adecuada de una oración.

Para trabajar la morfosintaxis son muchas y muy variadas las actividades que se pueden realizar, siempre teniendo en cuenta la importancia en incidir en la discriminación e identificación de las palabras como elementos ubicados en la frase.

Vamos a adoptar el criterio del color para cada componente de la frase, que será siempre el mismo independientemente de los materiales que empleemos: sujeto: verde, verbo: rojo; complemento: amarillo

WORKSHEETS

Son actividades interactivas impresas que pueden ser fotocopiadas para trabajar fundamentalmente los procesos de escritura: copiar palabras, escribir lo representado por una imagen, dictado, separar palabras en una frase, etc.

Ejemplo:

ORGANIZING AND COPYING

Complete Kate's letter

	163 Palmetto Dunnes Miami July 14th, 2017
Dear Michel,	
Quito is fantastic	
.....	
.....	
.....	
.....	
Tomorrow,	
.....	
.....	
Hugs,	
Kate	

We went to the cinema

The weather is always changing

There are a lot of hotels and restaurants

We saw a very good film

Then, we went to a restaurant

It has got beautiful churches and museum

We are going to visit the famous zoo

It also has great parks

BIBLIOGRAFÍA

Mujija, (2017). *Docentes 2.0, Construyendo un mejor mañana*.

Recuperado de:

<http://www.docentes20.com/2016/06/recursos-tecnologicos-en-la-educacion.html>

Hoy digital, (2006). *La importancia de los recursos tecnológicos en la educación*.

Recuperado de:

<http://hoy.com.do/la-importancia-de-los-recursos-tecnologicos-en-la-educacion-2/>

Marques, Pere (2000). *Los medios didácticos: componentes, tipología, funciones, ventajas, evaluación*.

Recuperado de:

<https://graphos.wikispaces.com/file/view/los+medios+did%c3%81cticos+y+los+recursos+educativos.pdf>

Eduarea ´s blog

Recuperado de:

<https://eduarea.wordpress.com/2012/12/28/que-es-quizlet-crea-y-comparte-tus-flashcards/>

Quizlet.com

Recuperado de:

https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0012/699456/quizlet.pdf

Goconqr.com

Recuperado de:

https://www.goconqr.com/es/faq/34-sobre-goconqr?with_blurb=1

Eduarea´s blog (2013). Issuu

Recuperado de:

<https://eduarea.wordpress.com/2013/01/08/issuu-un-servicio-en-linea-que-permite-la-visualizacion-de-material-digitalizado/>

E- historia (2009). Educaplay, herramienta on-line para actividad y evaluación.

Recuperado de:

<http://www.e-historia.cl/e-historia/educaplay-herramienta-on-line-para-actividad-y-evaluacion/>

6 CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados y los resultados obtenidos en el presente trabajo investigativo, se dan las siguientes conclusiones:

- Según el diagnóstico de la situación actual de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés (L2), los estudiantes de séptimo grado de E.G. B. media de la Unidad Educativa Atenas School tienen dificultades con los niveles del lenguaje (gramática, morfosintaxis, semántica y vocabulario) así como en la producción escrita de textos que involucra procesos de planificación, construcción de estructuras sintácticas, elementos léxicos, organización del texto en coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de ideas. El problema se presenta por igual en idioma español (L1) coincidiendo los resultados en los niveles del lenguaje y superando las dificultades en la producción escrita de textos del idioma inglés.
- De acuerdo con el objetivo explicar los factores asociados que dificultan la enseñanza del idioma inglés, los estudiantes del séptimo año de E.G. B. media de la Unidad Educativa Atenas School no se sienten completamente motivados para el aprendizaje del este idioma pues sobresale la distracción, poca participación en el aula y desinterés para realizar tareas complementarias dentro y fuera del salón de clase. Los estudiantes no sienten el apoyo familiar que los motiva a la lectura de libros en español e inglés,

uso de la tecnología para mejorar el aprendizaje y búsqueda de soluciones inmediatas a los problemas académicos.

Se presume que las dificultades de aprendizaje iniciaron por una mala utilización de métodos de enseñanza preescolar al no existir un buen nivel de competencia comunicativa y socialización de parte del maestro con materiales didácticos adecuados y variados para preparar al estudiante en el proceso de lectoescritura, desarrollo de la conciencia fonológica, adquisición de vocabulario y desarrollo de las destrezas orales. Es decir, carencia de una metodología activa, comunicativa, participativa que fortalezca inicialmente las destrezas de hablar y comprender para luego leer y escribir como se lo hace con la lengua materna. Se suman a estos factores algunos problemas cognitivos patológicos, psicológicos y ambientales que pueden ser los responsables de las anomalías al momento de escribir al alterar los niveles de atención y concentración. Según el Departamento de Consejería Estudiantil del colegio, en el aula existía casos de dislexia, baja autoestima, problemas conductuales y familiares.

- Para el objetivo analizar los principios de la enseñanza – aprendizaje de la escritura del idioma inglés y producción escrita como lengua extranjera se concluye que los niños de séptimo grado carecen de conocimientos de preescritura.
- Para el objetivo formular una propuesta de recursos didácticos para el desarrollo de la producción escrita del idioma inglés y priorizada en el objetivo general, se concluye que los niños de séptimo grado de E.G.B. media de la Unidad Educativa Atenas School necesitan de recursos didácticos tecnológicos y convencionales para la enseñanza de la producción escrita de textos.

7 RECOMENDACIONES

Con el análisis de los datos y apoyo del marco teórico me remito a dar las siguientes recomendaciones:

- Establecer un plan de mejoramiento de la lengua materna (idioma español) y la lengua extranjera (idioma inglés) para los niños de séptimo grado de la “Unidad Educativa Atenas School”. El plan de mejoramiento debe formar parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y estar enmarcado dentro de un proceso de integración que involucre reconocerse y redefinirse de tal modo que logre alcanzar los resultados esperados en los estudiantes.

El plan de mejora se realizará partiendo desde una gestión integral que permita su fortalecimiento a través de procesos sistemáticos de trabajo en equipo, cuyo objetivo sea lograr mejorar el nivel de enseñanza del idioma español e inglés con criterios de eficiencia, calidad y equidad.

El plan de mejora debe partir desde una matriz FODA con la detección emergente de las debilidades, apoyado en las fortalezas y oportunidades, priorizando las áreas de mejora, planificación y seguimiento con procesos de diagnóstico y evaluación continua.

- Encontrar un balance donde familia y escuela trabajen juntos para la formación psicológica y académica del niño puesto que los estudiantes, padres de familia y docentes conforman una configuración triada que complementa el aprendizaje eficaz.
- Incluir en el plan de mejora un proyecto para fortalecer la autoestima de los estudiantes donde estén involucrados maestros, padres de familia y estudiantes. El docente deberá comprometerse consigo mismo para crear ambientes eficaces de aprendizaje, crear nuevas metodologías, involucrarse en el proyecto educativo institucional, tener tacto pedagógico, seleccionar materiales apropiados, planificar actividades interesantes con recursos didácticos tecnológicos y convencionales atractivos donde el juego y participación genere un estado de relajación y cree un ambiente positivo de aprendizaje. Crear escuelas para padres y apoyarse en el DECE para planear estrategias conjuntas con el fin de ayudar a fortalecer la motivación intrínseca en los niños.
- Iniciar un plan de mejoramiento de la enseñanza del segundo idioma para aprovechar el input entre las edades de 5 y 7 años antes de llegar al periodo crítico de los 12 años.
- Realizar pruebas de diagnóstico para la detección de problemas patológicos y apoyo psicológico para anomalías como dislexia (alteración en la capacidad de leer o el orden de palabras o sílabas), disgrafía (trastorno en la capacidad de escribir acentuado más en niños que en niñas), bajo coeficiente intelectual, alteración orgánico sensorial de la lecto-escritura, alteraciones conductuales, inmadurez psicoafectiva y agramatismo que es la dificultad en el uso de palabras gramaticales o la construcción de oraciones al no tener en cuenta las reglas de la sintaxis, eliminación de los morfemas gramaticales y

pérdida de las flexiones verbales con el consiguiente uso generalizado del infinitivo o la reducción y simplificación de las estructuras sintácticas.

- Instruir actividades de preescritura para reforzar: conocimientos básicos de la lengua materna, lectura de textos tanto en español como en inglés, conciencia fónica (fonemas y grafías), adquisición de vocabulario, competencias auditivas y orales para finalmente complementarse con la enseñanza de estructuras gramaticales, sintácticas y procesos de producción escrita.
- Crear recursos didácticos tecnológicos y convencionales los mismos que deben estar enmarcados de acuerdo con los estilos de aprendizaje de los estudiantes para complementar, acompañar y evaluar el proceso de aprendizaje de la producción escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almendara, J., Romero, R., Barroso, J., & Román, P. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación: nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona-España: Universitat Oberta de Catalunya.
- Archambault, R. (1964). *John Dewey on education: seleted writing*. Estados Unidos: Modern Library books.
- Bausela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. España: Dykinson.
- Braylan, M., & Bereterbide, D. (2006). *El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera*. *Revista latinoamericana de lectura*, 58-64.
- Cárdenas, H., Echenique, G., & Yelena, A. (2017). *Modelos didácticos: Para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid-España: Narcea Ediciones.
- Carrasco, J., & Javaloyes, J. (2015). *Motivar para educar: ideas para educadores; docentes y familia*. Madrid-España: Narcea Ediciones.
- Carroll, D. (2008). *Psicología del language*. Madrid-España: Paraninfo.
- Castillo, G. (2010). *Familia y educación familiar*. Madrid-España: Narcea Ediciones.
- Cesteros, P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante-España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cesteros, P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas, lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante-España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid-España: Ediciones Morata S.L.
- Comellas, M. (2013). *Familia, encuentro y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona-España: Octaedro.
- Crabay, M. (2013). *Familias, subjetividades y educación*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Brujas.

- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la Escritura*. Madrid-España: Wolters Kluwer España ,S.A.
- Díaz, C., Aguilera, K., & Fuentes, R. (2013). *Los recursos didácticos de la enseñanza y aprendizaje del inglés, una aproximación exploratori. Ciencia e interculturalidad*, 12.
- Doff, A. (1999). *Teach English. A training course for teachers*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fuster, M., & Sánchez, A. (2008). *Working with words: an introduction to English linguistics*. Valencia-España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Galera, F. (2010). *La enseñanza de la lectura y la escritura: teoría y práctica*. Granada: Grupo editorial universitario.
- García, E. (2000). *Lengua y Literatura: su enseñanza en el nivel medio*. La Habana-Cuba: Pueblo y Educación.
- Harley, T. (2009). *Psicología del language, de los datos a la teoría*. Madrid-España: Mc Graw-Hill.
- Harmer, J. (2009). *The practice of English language teaching*. United Kingdom: Pearson Logman.
- Harwood, N. (2010). *English Language Teaching Materials, Theory and Practice*. London: Cambridge University Press.
- Iglesias, P. V. (2007). *Psicopedagogía de la Escritura*. Madrid-España: Pirámide
- Jiménez, F. G. (2006). *Manual para el docente bilingue*. Alicante-España: Club Universitario.
- Khanna, S., & Ferreira de Moraes, A. (2014). *Didácticas innovadoras: hacia la formación integral infantil. Magisterio N. 70*, 96.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice Hall International.
- Moon, J. (2006). *Children Learning English*. London: MacMillan.

- Murado, J. L. (2010). *Didáctica de inglés en educación infantil. Métodos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa*. España: Ideas Propias.
- Niño, V. (2009). *Como formar niños escritores*. Bogotá-Colombia: Ecoe Ediciones.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Florence: Heinle and Heinle Publishers.
- Núñez, R., & Del Teso, E. (1998). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. La Habana: Cátedra.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación, cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes*. Bogotá-Colombia: Ediciones de la U.
- Paivio, A. (2013). *Imagery and Text: A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. New York: Routledge.
- Pariente, J. L., & Perochena, P. (2013). *Didáctica de la educación para todos, 2016. La alfabetización, un factor vital. Pixel Bit*, 15.
- Pego, V. P. (2013). *Las prácticas del profesorado: los mediadores didácticos para la innovación*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Brujas.
- Ramírez, G. (2015). *La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. Revista de lenguas modernas*, 297-316.
- Read, C. (2007). *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Mcmillan Publishers.
- Said, E. (2015). *Factores asociados al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje*. Barranquilla-Colombia: Universidad del Norte.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Hernández, C., Lucchini, G., Biedma, M., & Molina, D. (2013). *Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. Onomázein*, 25.
- Tapia, A. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid-España: Ediciones Morata S.L.
- Torres, J. (2009). *La desmotivación del profesorado*. Madrid-España: Ediciones Morata S.L.
- Ur, P. (2005). *A course of language teaching. Practice and theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona-España: Paidós Iberica.
- White, E., & Lupii, S. (2010). *La producción escrita en lengua extranjera*. Buenos Aires-Argentina: Ministerio de Educación de Buenos Aires.
- Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente: entre el "ser y el estar"*. Madrid-España: Narcea Ediciones.

NETGRAFÍA

- Álvarez, T. Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Vol. 18. Colombia. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Caballero, M.C. (2005). *La filosofía de "whole language en la enseñanza de la lengua"*. Biblioteca Universitaria, 377-393. Recuperado de:
http://repositorio.ulpgc.es/bitstream/10553/5228/1/0235347_01992_0081.pdf
- Castillo, M., Córdova, C., Páez, V. (2011). *Modelo didáctico para desarrollar la expresión escrita en función del perfeccionamiento de la competencia comunicativa en los estudiantes de lengua inglesa de la benemérita universidad de Puebla*. (Tesis para la opción de grado científico de doctor en ciencias pedagógicas). Puebla, República de Cuba. Universidad de Camagüey "Enrique José Varona". Recuperado de:
<http://puceftp.puce.edu.ec:2057/lib/pucesp/reader.action?docID=10577057>
- Congreso Nacional, (2014). *Código de la niñez y adolescencia*. 12. Recuperado de:
<http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>
- Correa, R.C., Ladino, M.T., Neira, A., Ortiz. (2013). *Teorías personales de docentes de lengua extranjera sobre la enseñanza de la escritura en el sistema de educación pública chilena*. (165-182). Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile. Recuperado de:
<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a10v52n1.pdf>

Fleta, T. (2016). *Aprendizaje y técnicas de enseñanza de inglés en la escuela*. Revista Encuentro.

16, pp. 51-62. Recuperado de:

<http://ww.encuentrojournal.org/textos/16.6.pdf>

Hernández, F. (1999). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*.

Cuba. Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas.

Universidad del Pinar del Rio. pp. 141-143. Recuperado de:

<http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador, (2016). *Currículo de educación general básica*.

Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EFL-for-Subnivel-Medio-of-EGB-ok.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Planteamientos curriculares*. Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>

Núñez, M.L. (2013). *Técnicas de evaluación y su incidencia en el proceso de aprendizaje de la escritura del idioma inglés de los estudiantes del primer semestre del I.S.T.E. Luis A. Martínez del Cantón Ambato provincia de Tungurahua*. (Tesis para magister en evaluación educativa). Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.

Recuperado de:

http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/4866/1/tma_2013_1016.pdf

Páez, V. (2001). *El profesor de idiomas: Sus cualidades y consecuencias*. Revista Comunicación. 01-06-2001. Vol. 11. N.003. Costa Rica. Recuperado de:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/551003/8-03_2016/Entorno_de_conocimiento/Lecturas_complementarias/Lectura_complementaria_EL_PROFESOR_DE_IDIOMAS_SUS_CUALIDADES_Y_COMPETENCIAS.pdf

Rueda, M.C., Wilburn, M. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-27. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a18.pdf>

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, (2013). *Buen vivir, plan nacional 2013-2017*. p, 159. Recuperado de:

<http://documentos.senplades.gob.ec/Plan%20Nacional%20Buen%20Vivir%202013-2017.pdf>

Torga, M.C. (2014) *Vigotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. *Escuela de Idiomas*, Universidad Nacional del Comahue, 1-9.

Recuperado de:

<http://es.slideshare.net/darkcrow08/zona-de-desarrollo-prximo-vigotsky>

Vargas, M.C. (2011). *Integración de la Teoría de las inteligencias múltiples con el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua*. (Tesis de maestría en educación). Universidad de Manizales. Colombia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/360/Vargas_Escobar_Mar%C3%ADa_Clemencia_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXOS

ANEXO 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL IDIOMA INGLÉS



UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR ATENAS SCHOOL

DIAGNOSTIC TEST

SUBJECT: English	TEACHER: María Cristina Romo
DATE:	COURSE: 7th
STUDENT NAME:	SCORE:

<p>1.a police car in the police station you?</p> <p>a. There are</p> <p>b. Are there</p> <p>c. Is there</p>	<p>2.some children in the house?</p> <p>a. Is there</p> <p>b. There is</p> <p>c. Are there</p>
<p>3.three students in class today.</p> <p>a. There is</p> <p>b. There are</p> <p>c. Is there</p>	<p>4. a butterfly in the bedroom.</p> <p>a. There isn't</p> <p>b. There aren't</p> <p>c. Is there</p>
<p>5. an apple on the table.</p> <p>a. Are there</p> <p>b. There is</p> <p>c. There are</p>	<p>6. Hea boy who has a piercing on his nose.</p> <p>a. is</p> <p>b. are</p> <p>c. am</p>
<p>7. Maryan English teacher.</p> <p>a. is</p> <p>b. are</p> <p>c. am</p>	<p>8. Wein this together.</p> <p>a. is</p> <p>b. are</p> <p>c. am</p>
<p>9. Is Carla your Science teacher?</p> <p>a. Yes, she is.</p> <p>b. Yes, we are.</p> <p>c. No, you aren't.</p>	<p>10. Are New York and Los Angeles Spanish cities?</p> <p>a. Yes, they do.</p> <p>b. Yes, she is.</p> <p>c. No, they aren't.</p>

<p>11. Is Mount Everest in Africa?</p> <p>a. Yes, she does.</p> <p>b. Yes, it does.</p> <p>c. No, it isn't</p>	<p>12. Do Mr and Mrs Brown watch the news?</p> <p>a. Yes, they do.</p> <p>b. Yes, she does.</p> <p>c. Yes, I am.</p>
<p>13. Maryspeak English in her class.</p> <p>a. does not</p> <p>b. do not</p> <p>c. is not</p>	<p>14. We cook pizza in the kitchen.</p> <p>a. doesn't</p> <p>b. aren't</p> <p>c. don't</p>
<p>15. he read an interesting book?</p> <p>a. Does</p> <p>b. Do</p> <p>c. Is</p>	<p>16. She.....beautiful pictures.</p> <p>a. paint</p> <p>b. paints</p> <p>c. pating</p>
<p>17. Shethe car on Monday.</p> <p>a. washes</p> <p>b. wash</p> <p>c. washing</p>	<p>18. Julia and Ibasketball and soccer.</p> <p>a. plays</p> <p>b. play</p> <p>c. playing</p>
<p>19. The dogmy shoes.</p> <p>a. have</p> <p>b. has</p> <p>c. are</p>	<p>20. The cat.....under the tree.</p> <p>a. are</p> <p>b. sit</p> <p>c. sits</p>
<p>21. Is she going to the movies?</p> <p>a. No, she isn't.</p> <p>b. No, he isn't.</p> <p>c. Yes, they are.</p>	<p>22. We.....reading this new book.</p> <p>a. are</p> <p>b. is</p> <p>c. am</p>
<p>23. He is English.</p> <p>a. studies</p> <p>b. study</p> <p>c. studing</p>	<p>24. I how to play the guitar.</p> <p>a. is learning</p> <p>b. are learning</p> <p>c. am learning</p>

<p>25. Josuéteaching math.</p> <p>a. aren't</p> <p>b. isn't</p> <p>c. doesn't</p>	<p>26. The boy likesschool.</p> <p>a. his</p> <p>b. her</p> <p>c. our</p>
<p>27. The cat eatsfood quickly.</p> <p>a. our</p> <p>b. its</p> <p>c. my</p>	<p>28. You write inbook in class.</p> <p>a. my</p> <p>b. its</p> <p>c. your</p>
<p>29. My friends bring..... children to our place on Saturdays.</p> <p>a. their</p> <p>b. our</p> <p>c. his</p>	<p>30. We bringpencils to class.</p> <p>a. their</p> <p>b. her</p> <p>c. our</p>
<p>31. Tomin Spain last weekend.</p> <p>a. be</p> <p>b. were</p> <p>c. was</p>	<p>32. The childrenquiet when their parents came home.</p> <p>a. was</p> <p>b. were</p> <p>c. be</p>
<p>33. Wein Cuenca last summer.</p> <p>a. were</p> <p>b. be</p> <p>c. was</p>	<p>34. Did you watch TV at night?</p> <p>a. Yes, she did.</p> <p>b. Yes, they did.</p> <p>c. Yes, I did.</p>
<p>35. Wea car last week.</p> <p>a. buy</p> <p>b. bought</p> <p>c. buying</p>	<p>36. Imy homework yesterday.</p> <p>a. did</p> <p>b. do</p> <p>c. make</p>

<p>37.they visit the farm two weeks ago?</p> <p>a. Do</p> <p>b. Did</p> <p>c. Was</p>	<p>38. Mary.....help her brother.</p> <p>a. don't</p> <p>b. wasn't</p> <p>c. didn't</p>
<p>39. SheTV yesterday.</p> <p>a. watch</p> <p>b. watched</p> <p>c. Watches</p>	<p>40. Peter is small. He 's in the class.</p> <p>a. small</p> <p>b. smaller than</p> <p>c. the smallest</p>
<p>41. It was a very cold day. It was day of the year.</p> <p>a. the coldest</p> <p>b. cold</p> <p>c. colder than</p>	<p>42. He thinks Chinese is the..... language in the world.</p> <p>a. difficult than</p> <p>b. more difficult</p> <p>c. most difficult</p>
<p>43. Allan is.....than Lucy.</p> <p>a. tallest</p> <p>b. taller</p> <p>c. tall</p>	<p>44. Carlos is than his brother.</p> <p>a. more intelligent</p> <p>b. the most intelligent</p> <p>c. intelligent</p>
<p>45. The Nile river isthan the Amazon river.</p> <p>a. longer</p> <p>b. taller</p> <p>c. fatter</p>	<p>46. I readamazing story yesterday.</p> <p>a. a</p> <p>b. an</p> <p>c. the</p>
<p>47. I do not like basketball.</p> <p>a. a</p> <p>b. ...</p> <p>c. an</p>	<p>48. president of the United States is giving a speech tonight.</p> <p>a. The</p> <p>b. An</p> <p>c. A</p>

<p>49. My sister has got..... interesting books about history.</p> <p>a. some</p> <p>b. any</p> <p>c. little</p>	<p>50. Have you got cheese?</p> <p>a. some</p> <p>b. any</p> <p>c. an</p>
<p>51. There aren't policemen in the street.</p> <p>a. an</p> <p>b. some</p> <p>c. any</p>	<p>52. I write poems.</p> <p>a. much</p> <p>b. many</p> <p>c. less</p>
<p>53. Howmoney do you have?</p> <p>a. many</p> <p>b. any</p> <p>c. much</p>	<p>54. She hasn't got patience.</p> <p>a. much</p> <p>b. many</p> <p>c. an</p>
<p>55. A: you speak French?</p> <p>B: No, I can't.</p> <p>a. Should</p> <p>b. Must</p> <p>c. Can</p>	<p>56. You look at me when I am talking to you.</p> <p>a. could</p> <p>b. should</p> <p>c. would</p>
<p>57. Younot smoke in the hospital.</p> <p>a. must</p> <p>b. should</p> <p>c. can</p>	<p>58. The book is the desk.</p> <p>a. between</p> <p>b. on</p> <p>c. to</p>
<p>59. I go..... bed at ten.</p> <p>a. on</p> <p>b. in</p> <p>c. to</p>	<p>60. I watch TV the living-room.</p> <p>a. in</p> <p>b. through</p> <p>c. between</p>
<p>61. A <u>synonym</u> of short is.....</p> <p>a. small</p> <p>b. big</p> <p>c. thin</p>	<p>62. A <u>synonym</u> of thin is.....</p> <p>a. low</p> <p>b. slim</p> <p>c. tall</p>

<p>63. An antonym of quick is.....</p> <p>a. long</p> <p>b. fast</p> <p>c. slow</p>	<p>64. Unscramble the question.</p> <p>crocodiles / Why / do / hunt / people?</p> <p>.....</p>
<p>65. Unscramble the sentence.</p> <p>Solar System / planets / There are / eight / in our</p> <p>.....</p>	<p>66. Unscramble the sentence.</p> <p>kinds / There / of / music / are / many / different</p> <p>.....</p>
<p>67. You have to write an e-mail to a person in an other country about your family.</p> <p>Tell their names, ages, occupations and something about their personalities.</p> <p>Write a minimum of 50 words.</p> <p>Dear friend,</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>All the best,</p> <p>------(Your name)</p>	

68. Read the information in the “writing help” box and write about the Loch Ness Monster. (5 points)



Writing help

Name of creature:	The Loch Ness Monster (Nessie).
When clues were found:	May 10, 1923 in Scotland.
Who found them:	William Miller.
What he saw:	A monster moving in the lake.
Size:	79 meters long.
What it looked like:	Gray and very long, had a small head.
What people believed:	They believed that a monster lived in the lake.

Write about the Loch Ness monster.

On May 10, 1923, William Miller was in

Suddenly, he was

The monster was

.....

.....

.....

People in Scotland believed.....

.....

They called it

.....

ANEXO 2

INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA DIAGNÓSTICO MORFOSINTÁCTICO, SEMÁNTICO, LÉXICO Y GRAMTICAL DEL IDIOMA INGLÉS

GRADO: SÉPTIMO E.G.B.

1. Complete the sentences with there is / there are
2. Complete the sentences with the correct auxiliary verb in simple present to be
3. Answer the questions in short simple present to be
4. Complete the sentences with the correct auxiliary in simple present
5. Use the correct form of the verb in simple present
6. Use the correct form in simple present continuous
7. Use the correct form of the possessive adjective
8. Use the correct form of simple past to be
9. Use the correct verb in simple past
10. Use the correct auxiliary form of simple past
11. Choose the correct superlative adjective
12. Choose the correct comparative adjective
13. Choose the correct article for the sentence
14. Use some or any in the correct form in a sentence
15. Use much or many in the correct form in a sentence
16. Choose the correct modal for the sentence
17. Choose the correct prepositional place for the sentence
18. Choose the correct synonym or antonym in a group of words
19. Unscrambled questions and sentences

ANEXO 3: TABULACIÓN DEL DIAGNÓSTICO DE MADUREZ DE LA PRUEBA DEL IDIOMA INGLÉS

TABULACION DE LAGUNAS DE PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO
MORFOSINTÁCTICO, SEMÁNTICO, LÉXICO Y GRAMATICAL DEL IDIOMA INGLÉS 2016-2017

NOMINA DE ESTUDIANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	negativos	positivos	grupos	Promedio/10
1	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	n	p	p	p	p	1	18	A	9,47
2	p	p	p	n	n	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	2	17		8,95
3	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	n	n	p	p	2	17		8,95
4	p	p	p	p	p	p	n	p	p	p	p	p	n	n	p	p	p	n	n	5	14		7,37
5	p	p	p	n	n	p	p	p	p	n	p	p	n	p	n	p	p	p	p	5	14		7,37
6	p	p	p	n	n	p	p	p	n	p	p	n	p	p	p	p	n	p	n	6	13	B	6,84
7	p	p	p	p	n	p	p	p	p	n	p	p	p	n	n	n	n	p	p	6	13		6,84
8	p	n	p	n	n	p	n	n	p	p	p	p	p	p	n	p	p	p	p	6	13		6,84
9	p	p	p	p	n	p	p	n	n	p	p	p	n	p	p	n	n	p	n	7	12		6,32
10	p	p	p	p	n	p	n	p	p	p	p	p	p	n	n	n	p	p	n	7	12		6,32
11	p	p	p	n	n	p	n	n	n	p	p	p	p	n	n	n	p	p	n	8	11	C	5,79
12	p	p	p	p	p	n	n	p	p	p	p	p	n	n	p	n	n	n	n	8	11		5,79
13	p	p	p	n	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	n	n	p	n	8	11		5,79
14	p	p	p	n	n	p	n	n	n	n	n	p	n	p	n	p	p	p	n	9	10		5,26
15	p	p	p	p	n	p	n	p	p	p	n	p	n	p	n	n	n	n	n	9	10		5,26
16	n	p	p	n	n	p	p	p	p	n	p	p	n	n	p	n	n	p	n	9	10		5,26
17	p	p	p	n	n	p	p	p	p	n	n	p	n	p	p	n	n	p	n	10	9		4,74
18	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	n	p	p	n	p	n	n	p	n	10	9		4,74
19	p	p	p	n	p	p	p	n	n	n	n	p	n	n	n	n	p	p	n	10	9		4,74
20	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	n	p	n	n	p	n	p	n	n	11	8		4,21
21	n	p	p	n	n	p	n	p	p	n	p	p	n	n	p	n	n	n	n	11	8		4,21
22	p	p	p	n	n	p	n	p	p	n	p	n	n	n	n	p	n	n	n	12	7		3,68
23	n	p	p	n	n	p	n	n	p	n	p	n	p	n	n	n	n	n	n	12	7		3,68
24	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	n	p	n	p	n	n	n	n	n	12	7		3,68
25	p	p	n	p	n	n	n	n	n	n	n	p	n	n	n	n	p	n	n	14	5		2,63
26	p	n	p	n	n	p	n	p	n	n	n	p	n	n	n	n	n	n	n	14	5		2,63
27	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	p	p	p	n	n	p	n	n	n	14	5		2,63
28	n	p	n	p	p	n	n	n	n	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	15	4		2,11
TOTAL POSITIVOS POR DESTREZA	23	26	25	10	7	21	11	19	16	12	17	23	12	14	10	10	11	16	6		289		
TOTAL NEGATIVOS POR DESTREZA	5	2	3	18	21	7	17	9	12	16	11	5	16	14	18	18	17	12	22	243			
PORCENTAJE POSITIVOS	82,1	92,9	89,3	35,7	25,0	75,0	39,3	67,9	57,1	42,9	60,7	82,1	42,9	50,0	35,7	35,7	39,3	57,1	21,4				
PORCENTAJE NEGATIVOS	17,9	7,1	10,7	64,3	75,0	25,0	60,7	32,1	42,9	57,1	39,3	17,9	57,1	50,0	64,3	64,3	60,7	42,9	78,6				

ANEXO 4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA PARA INGLÉS Y ESPAÑOL

UNIDAD EDUCATIVA ATENAS SCHOOL

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Nombre:

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN			
	1	2	3	4
Adecuación	El texto no se ajusta al propósito de describir o no se ajusta al tema.	El texto se ajusta al propósito, pero se aleja de algunos elementos del tema.	El texto se ajusta al propósito y al tema de describir, aunque con escasos elementos diferentes.	El texto se ajusta adecuadamente al propósito comunicativo y al tema.
Cohesión	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores ni mecanismos de correferencia.	El texto presenta conectores y mecanismos de correferencia que pueden estar mal empleados y/o ser repetitivos.	El texto presenta variados conectores y/o mecanismos de correferencia y estos son empleados generalmente de forma adecuada.	El texto presenta variados conectores y mecanismos de correferencia y estos son empleados siempre de forma apropiada.
Coherencia	El texto no tiene información suficiente o presenta variadas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, por lo que no es posible reconstruir su sentido global.	El texto presenta información mínima con algunas digresiones temáticas, ideas inconexas e información contradictoria. Sin embargo, es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad.	El texto presenta información suficiente, con algunas digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, pero mantiene o retoma la idea principal, por lo que es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad.	El texto presenta información completa sin digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria, por lo que es posible reconstruir su sentido global con facilidad.

Estructura Textual	El texto presenta una descripción sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.	El texto presenta un inicio, desarrollo y desenlace incompleto o mal resuelto, o bien una de estas partes está ausente. Esto puede dificultar el avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.	El texto presenta todas las partes de la narración, aunque el desenlace es abrupto, incompleto o mal resuelto, sin embargo, no dificulta el avance de los acontecimientos	El texto presenta todas las partes de la narración, y estas dan cuenta de acciones o situaciones cerradas, es decir, completas y resueltas, evidenciando un avance de los acontecimientos
Desarrollo de ideas	El texto presenta acciones o situaciones sin detalles sobre el ambiente, personajes o eventos y con errores en la precisión del léxico utilizado.	El texto presenta algunos detalles e ideas respecto del ambiente, los personajes o los eventos. Sin embargo, el léxico utilizado es repetitivo y presenta algunos problemas de precisión.	El texto presenta ideas desarrolladas con detalles acerca del ambiente, los personajes y los eventos. El uso del léxico es mejorado, a pesar de que puede presentar pequeños errores de precisión.	El texto presenta ideas desarrolladas con claros detalles del ambiente, los personajes y los eventos, haciendo uso de léxico seleccionado con clara intención literaria.
PUNTAJE TOTAL:				

ANEXO 5:

TABULACIÓN DE LA RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA INGLÉS

	UNIDAD EDUCATIVA ATENAS SCHOOL					
	TABULACIÓN DE LA RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA INGLÉS					
ESTUDIANTES	ADECUACIÓN A LAS INSTRUCCIONES DEL ESTÍMULO	COHERENCIA	COHESIÓN	ESTRUCTURA TEXTUAL	DESARROLLO DE IDEAS	TOTAL, POR ESTUDIANTE
1	1	1	1	1	1	2,50
2	1	2	1	1	1	3,00
3	3	2	1	1	1	4,00
4	3	3	2	1	1	5,00
5	1	1	1	1	1	2,50
6	1	1	1	1	1	2,50
7	2	2	2	2	2	5,00
8	3	3	1	2	2	5,50
9	2	2	1	1	1	3,50
10	1	2	1	1	1	3,00
11	1	1	1	1	1	2,50
12	2	2	2	1	1	4,00
13	1	1	1	1	1	2,50
14	2	1	1	2	1	3,50
15	2	3	2	1	1	4,50
16	3	3	2	2	2	6,00
17	1	1	1	1	1	2,50
18	3	3	2	3	3	7,00
19	1	1	1	1	1	2,50
20	2	2	1	1	1	3,50
21	2	1	1	1	1	3,00
22	2	1	1	1	1	3,00
23	1	1	1	1	1	2,50
24	1	1	1	1	1	2,50
25	1	1	1	1	1	2,50
26	1	1	1	1	1	2,50
27	1	2	1	1	1	3,00
28	2	2	1	1	1	3,50
PROMEDIO	4,20	4,20	3,04	3,04	2,95	3,48
	42%	42%	30%	30%	29%	

ANEXO 6.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL IDIOMA ESPAÑOL



UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR ATENAS SCHOOL

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL IDIOMA ESPAÑOL

NOMBRE:

<p>1. Selecciona las oraciones interrogativas.</p> <p>a. ¿Compró Juan algún libro?</p> <p>b. Juan compra un libro.</p> <p>c. Juan no tiene un libro.</p> <p>d. ¿Cuántos años tienes?</p> <p>e. ¿Te gustan los gatos?</p>	<p>2. Selecciona las oraciones afirmativas.</p> <p>a. Pedro tiene un coche.</p> <p>b. Nunca he participado en una carrera.</p> <p>c. Pedro no tiene un coche.</p> <p>d. Cuantos coches tiene Pedro.</p> <p>e. ¿Tiene Pedro un coche?</p>
<p>3. Selecciona las oraciones exclamativas.</p> <p>a. ¡Qué suerte que tengo!</p> <p>b. ¡Lo siento muchísimo!</p> <p>c. Tengo suerte.</p> <p>d. ¡Qué suerte!</p> <p>b. Yo no tengo suerte.</p>	<p>4. Selecciona las oraciones negativas.</p> <p>a. María no tiene dinero.</p> <p>b. María tiene mucho dinero.</p> <p>c. ¿Tiene dinero María?</p> <p>d. Jamás he visto tal cosa.</p> <p>e. Ningún estudiante se atribuyó el hecho.</p>
<p>5. ¿Cuál de las oraciones es imperativa?</p> <p>a. Por favor, siéntate en tu silla.</p> <p>b. Estás sentado en tu silla.</p> <p>c. Javier, dame ese libro.</p> <p>d. ¡No hagas ningún ruido!</p> <p>e. Yo deseo sentarme en tu silla.</p>	<p>6. Selecciona los verbos en las oraciones.</p> <p>a. No tengo problema en el deber.</p> <p>b. Rolando correrá en la carrera.</p> <p>c. Los niños estudiarán para la evaluación.</p>
<p>7. Completa el texto.</p> <p>Luis está feliz, la _____ ha germinado.</p>	<p>8. Completa el texto.</p> <p>Mi papá compró un _____ para ver el eclipse y</p> <p>Juan compró una _____ para salir a pasear.</p>
<p>9. Completa el texto.</p> <p>.....es un buen chico, todos los días</p> <p>.....y hace sus</p> <p>tareas.....</p>	<p>10. Subraya los sustantivos de las oraciones.</p> <p>a. La casa es grande y muy cómoda.</p> <p>b. El dinero no brinda felicidad.</p> <p>c. Los animales salen a pasea.</p>

<p>11. Completa con los pronombres personales.</p> <p>a.somos los mejores.</p> <p>b. Soy Laura. Y, ¿cómo te llamas?</p> <p>c.son argentinos.</p> <p>d.hablas muchos idiomas.</p> <p>e.es de Cuenca, pero.....es de Ibarra.</p>	<p>12. Subraya los adjetivos en las oraciones.</p> <p>a. Me gusta ver el cielo azul.</p> <p>b. Juan es un obrero eficiente.</p> <p>c. Es un televisor de pantalla ancha.</p>
<p>13. Subraya los artículos en las oraciones.</p> <p>a. Yo tengo una pluma de loro.</p> <p>b. Me gusta el amarillo.</p> <p>c. Los estudiantes juegan con la pelota.</p>	<p>14. Subraya el pronombre demostrativo en las oraciones.</p> <p>a. Aquel estudiante aprobó el examen.</p> <p>b. Nosotros somos los mejores.</p> <p>c. Juan dice que esta manzana es sabrosa.</p> <p>d. Nuestros libros son muy educativos.</p> <p>e. Esos pájaros son enormes.</p>
<p>15. Escribe 3 oraciones comparativas utilizando los adjetivos: gordo, grande, limpio.</p> <p>a.</p> <p>b.</p> <p>c.</p>	<p>16. Escribe la pregunta para siguiente oración: Tengo un <u>collar de perlas</u>.</p> <p>.....</p>
<p>17. Escribe la pregunta para siguiente oración: María juega <u>con Pablo</u> en el patio.</p> <p>.....</p>	<p>18. Escribe la pregunta de la siguiente oración: María estudia francés <u>en la universidad</u>.</p> <p>.....</p>
<p>19. Escribe la pregunta para siguiente oración: <u>Juan y Carlos cantan</u> en el teatro.</p> <p>.....</p>	<p>20. Escribe la pregunta para siguiente oración: Los gatos son <u>jugueteros</u>.</p> <p>.....</p>

<p>21. Identifica las oraciones que están en tiempo pasado.</p> <ol style="list-style-type: none"> Le regaló un caramelo al mendigo. La otra semana estaré visitándote. Ayer desayunamos en el jardín. Habíamos hablado sobre los derechos humanos. Atenderé muchos casos. 	<p>22. Identifica las oraciones que están en tiempo futuro.</p> <ol style="list-style-type: none"> La clase fue clausurada por el profesor. Serás recompensada por tu esfuerzo. Fueron trasladados por una ambulancia. Compraré varios libros. El profesor felicitará a los estudiantes.
<p>23. Subraya los adverbios de las oraciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> El tenedor cayó debajo de la mesa. Mañana tendremos una evaluación. Efectivamente hubo temblor en la tarde. Ojalá salga el sol mañana. Lo primero que debías hacer es llamarme. 	<p>24. Ordena las siguientes oraciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> temprano/muy/ por la /salió /María/ mañana los estudiantes/mejores/ Juan y Carlos /son/ motivó / Mi/ nos/ a cantar /maestra
<p>25. Completa las siguientes analogías con las palabras del recuadro: (7 puntos)</p> <ol style="list-style-type: none"> Piedra es a dureza como seda es a _____. Golpear es a _____ como desobedecer es a castigar. Calcar es a _____ como hurtar es a robar. Algodón es a _____ como azúcar es a dulce. Lupa es a _____ como escudo es a proteger. _____ es a pena como risa es a alegría. Equivocación es a acierto como _____ es a original. 	
<p>26. Completa la oración con los conectores correctos. Elige de los recuadros:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los alumnos del séptimo grado estudian mucho _____, obtienen buenas calificaciones. Antes de ir a la escuela _____, me baño; _____, desayuno. _____ hacía mucho frío, Carlos tomó un helado. 	

<p>27. Selecciona el término excluido.</p> <p>a. Abeja</p> <p>b. Mosca</p> <p>c. Zancudo</p> <p>d. Avispa</p>	<p>28. Selecciona el término excluido.</p> <p>a. Banco</p> <p>b. Mesa</p> <p>c. Silla</p> <p>d. Sofá</p>
<p>29. Selecciona el término excluido.</p> <p>a. Bolivia</p> <p>b. Perú</p> <p>c. Francia</p> <p>d. Argentina</p> <p>e. Uruguay</p> <p>f. Brasil</p>	<p>30. Marca la alternativa que no corresponde.</p> <p>EFFECTO</p> <p>a. Alivez</p> <p>b. Secuela</p> <p>c. Consecuencia</p> <p>d. Resultado</p> <p>e. Desenlace</p>
<p>31. Marca la alternativa que no corresponde.</p> <p>INTERROGAR</p> <p>a. Indagar</p> <p>b. Preguntar</p> <p>c. Averiguar</p> <p>d. Consultar</p> <p>e. Suponer</p>	<p>32. Marca la respuesta correcta.</p> <p>El _____ que interpreta a Jesús también es un gran_____</p> <p>a. actor - autor</p> <p>b. autor - actor</p> <p>c. actor - actor</p>
<p>33. Marca la respuesta correcta.</p> <p>Fue _____ de pequeño y ya se ha _____ a la familia.</p> <p>a. adaptado – adoptado</p> <p>b. adoptado - adaptado</p> <p>c. adaptado - adaptado</p>	<p>34. Marca la respuesta correcta.</p> <p>El guardián de la _____ sufre de _____ alta.</p> <p>a. presión - presión</p> <p>b. prisión - presión</p> <p>c. lección - lesión</p>
<p>35. Completa las oraciones con el vocablo correspondiente:</p> <p>a. Mi abuelo tiene casi _____ años (cien - sien)</p> <p>b. Colocó el _____ en el anzuelo. (cebo - sebo)</p> <p>c. ¿Te contó lo que pasó aquella _____? (vez - ves)</p> <p>d. Cuando lo _____, cambia de color. (agito - ajito)</p> <p>e. No se cuentas personas _____ (habría - abría)</p>	

<p>36. Selecciona el <u>antónimo</u> de la palabra DADIVOSO:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Hablador b. Intemperante c. Mezquino d. Expansivo e. Desprendido 	<p>37. Subraya la palabra <u>antónima</u> de la serie:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Hablar b. Comentar c. Callar d. Comunicar e. Expresar
<p>38. Subraya la palabra <u>antónima</u> de la serie:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Oscuro b. Sombrío c. Tenebroso d. Claro e. Lúgubre 	<p>39. Selecciona el <u>sinónimo</u> de la palabra RENOMBRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Sabiduría b. Influencia c. Prestigio d. Carisma e. Opinión
<p>40. Selecciona el sinónimo de la palabra CODICIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Diligencia b. Avaricia c. Anheló d. Satisfacción e. Arribismo 	<p>41. Completa las oraciones con sinónimos de las palabras entre paréntesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Fuimos a un restaurante y (degustamos) productos típicos. b. Nos gusta.....(andar) por el campo. c. Fuimos al teatro, pero la función había(finalizado)
<p>42. Ordenar coherentemente las oraciones del 1 al 5:</p> <p>UN REGALO SORPRESA</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Compró un CD para mi hermana _____ b. Pidió que lo envolvieran _____ c. Ayer mi papá fue a una tienda de discos _____ d. Le entregó su regalo a mi hermana _____ e. Regresó a la casa muy contento _____ 	

43. Ordenar coherentemente las oraciones del 1 al 5:

EXCURSIÓN AL COLLAO

- a. Efectuamos un paseo en la lancha. _____
- b. Llegamos a una hermosa playa del Callao. _____
- c. Nos fuimos hasta la isla de San Lorenzo. _____
- d. Regresamos ya en la tarde. _____
- e. Partimos en el ómnibus del colegio. _____

44. Ordenar coherentemente las oraciones del 1 al 4:

SEMANA ESCOLAR DIFÍCIL

- a. A mitad de semana enfermó la profesora. _____
- b. El lunes la movilidad nos falló. _____
- c. Suspendieron las clases para repararla. _____
- d. El viernes se rompió la tubería del desagüe. _____

45. Describir a la familia Vásquez:

Hablar de sus ocupaciones, edades, personalidades, etc. Escribir mínimo 50 palabras.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 7

INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA DIAGNÓSTICO MORFOSINTÁCTICO, SEMÁNTICO, LÉXICO, Y GRAMATICAL DEL IDIOMA ESPAÑOL

GRADO: SÉPTIMO E.G.B.

1. Reconoce oraciones interrogativas
2. Reconoce oraciones afirmativas
3. Reconoce oraciones exclamativas
4. Reconoce oraciones negativas
5. Reconoce oraciones imperativas
6. Reconoce el verbo en una oración
7. Completa textos por inferencia
8. Reconoce el sustantivo en una oración
9. Completa oraciones con pronombres personales
10. Reconoce el adjetivo en una oración
11. Reconoce el artículo en una oración
12. Reconoce el pronombre demostrativo en la oración
13. Escribe oraciones comparativas utilizando adjetivos
14. Estructura una pregunta en base a una respuesta
15. Identifica oraciones en tiempo pasado
16. Identifica oraciones en tiempo futuro
17. Identifica el adverbio en una oración
18. Ordena palabras para estructurar oraciones
19. Completa oraciones con las analogías correctas
20. Utiliza conectores adecuados en una oración
21. Reconoce términos excluidos
22. Completa una oración con los parónimos adecuados
23. Completa una oración con la palabra homófona adecuada
24. Reconoce el antónimo en un grupo de palabras
25. Reconoce el sinónimo en un grupo de palabras
26. Ordena coherentemente un grupo de oraciones para dar sentido a una historia

ANEXO 8

TABULACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE MADUREZ DE LA PRUEBA DEL IDIOMA ESPAÑOL

TABULACION DE LAGUNAS DE PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO MORFOSINTÁCTICO, SEMÁNTICO, LÉXICO Y GRAMATICAL DEL IDIOMA ESPAÑOL 2016-2017

NOMBRE DEL EVALUADOR: MARIA CRISTINA ROMO

GRADO : SÉPTIMO E.G.B

FECHA DE APLICACIÓN: 21 DE JUNIO DEL 2017

ESTUDIANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	negativos	positivos	grupos	Promedio/10
1	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	p	p	p	p	p	n	6	20	A	7,69
2	p	n	p	p	p	n	n	p	n	p	p	n	n	n	p	p	n	p	p	p	p	p	p	p	p	p	8	18		6,92
3	p	n	p	p	p	n	n	p	n	p	p	n	n	n	p	p	n	p	p	p	p	p	p	p	p	p	9	17		6,54
4	p	n	p	p	p	p	p	p	n	p	p	n	n	p	p	p	n	p	n	p	n	p	p	p	n	n	9	17	B	6,54
5	p	n	p	p	p	n	p	p	n	p	p	n	n	p	p	p	n	p	p	p	n	p	p	p	n	n	9	17		6,54
6	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	n	p	p	p	p	n	10	16		6,15
7	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	n	p	p	p	p	n	10	16		6,15
8	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	p	p	p	p	n	n	n	10	16		6,15
9	p	n	p	p	n	p	p	n	p	p	n	p	n	n	p	p	n	p	p	p	n	n	p	p	p	n	11	15		5,77
10	p	n	p	p	p	p	p	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	p	n	n	n	p	p	p	n	11	15		5,77
11	p	n	p	p	n	p	n	p	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	n	p	p	p	p	n	11	15		5,77
12	p	n	p	p	n	n	p	n	p	p	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	n	p	p	p	p	n	11	15		5,77
13	p	n	p	p	n	n	p	n	p	n	n	n	n	p	n	p	n	p	p	p	n	p	p	p	n	n	12	14		5,38
14	p	n	p	p	p	n	p	n	p	n	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	p	p	p	n	p	n	12	14		5,38
15	n	n	p	p	n	p	p	n	p	n	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	p	p	p	n	n	n	12	14		5,38
16	p	n	p	p	n	p	p	n	p	n	n	n	n	n	p	p	n	p	n	p	p	p	p	p	n	n	12	14	C	5,38
17	p	n	p	p	p	p	p	p	n	p	n	n	n	p	n	p	n	n	n	n	n	p	p	p	n	n	13	13		5,00
18	n	n	p	p	n	p	n	n	p	n	n	n	n	n	p	p	n	p	p	p	n	p	p	p	p	n	13	13		5,00
19	p	p	p	p	n	p	p	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	p	p	p	n	p	p	p	p	n	13	13		5,00
20	p	n	p	p	p	n	p	n	p	p	n	n	n	n	n	n	n	p	p	p	p	p	p	n	n	p	13	13		5,00
21	p	n	p	p	p	n	p	n	p	n	n	n	p	n	p	p	n	p	n	n	n	p	p	p	n	n	13	13		5,00
22	p	n	p	p	p	p	p	n	p	n	n	n	p	p	p	p	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	15	11		4,23
23	p	p	p	p	p	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	p	n	n	p	p	n	n	n	17	9		3,46
24	p	n	p	p	n	n	n	n	p	n	n	n	n	p	n	n	n	n	p	n	n	p	n	n	n	n	19	7		2,69
25	p	n	p	p	n	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	p	n	n	n	n	n	n	n	p	n	n	20	6		2,31
26	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	p	p	p	n	p	p	n	n	n	21	5		1,92
27	n	n	n	n	n	n	p	n	p	n	n	n	n	n	n	n	n	n	p	n	n	n	n	n	n	n	23	3		1,15
28	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	26	0		0,00
TOTAL POSITIVOS POR DESTREZA	23	3	25	25	10	15	23	3	23	11	1	3	8	4	20	19	2	24	18	14	9	23	22	18	11	2		359		
TOTAL NEGATIVOS POR DESTREZA	5	25	3	3	18	13	5	25	5	17	27	25	20	24	8	9	26	4	10	14	19	5	6	10	17	26	369			
PORCENTAJE POSITIVOS	82,1	10,7	89,3	89,3	35,7	53,6	82,1	10,7	82,1	39,3	3,6	10,7	28,6	14,3	71,4	67,9	7,1	85,7	64,3	50,0	32,1	82,1	78,6	64,3	39,3	7,1				
PORCENTAJE NEGATIVOS	17,9	89,3	10,7	10,7	64,3	46,4	17,9	89,3	17,9	60,7	96,4	89,3	71,4	85,7	28,6	32,1	92,9	14,3	35,7	50,0	67,9	17,9	21,4	35,7	60,7	92,9				

ANEXO 9

TABULACIÓN DE LA RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA ESPAÑOL

UNIDAD EDUCATIVA ATENAS SCHOOL						
TABULACIÓN DE LA RÚBRICA DE PRODUCCIÓN ESCRITA DEL IDIOMA ESPAÑOL						
ESTUDIANTES	ADECUACIÓN A LAS INSTRUCCIONES DEL ESTÍMULO	COHERENCIA	COHESIÓN	ESTRUCTURA TEXTUAL	DESARROLLO DE IDEAS	TOTAL POR ESTUDIANTE
1	1	1	1	1	1	2,50
2	1	2	3	2	2	5,00
3	3	3	3	2	3	7,00
4	2	3	2	2	2	5,50
5	1	3	2	1	1	4,00
6	1	2	2	1	1	3,50
7	2	3	2	2	2	5,50
8	2	3	2	3	3	6,50
9	1	2	1	1	1	3,00
10	3	3	3	3	3	7,50
11	2	2	1	1	2	4,00
12	2	2	3	2	2	5,50
13	2	2	2	2	2	5,00
14	3	3	3	3	3	7,50
15	1	2	2	1	1	3,50
16	2	2	2	1	2	4,50
17	3	3	2	2	3	6,50
18	3	3	3	2	3	7,00
19	3	3	2	2	2	6,00
20	1	2	2	2	2	4,50
21	1	2	1	2	2	4,00
22	2	2	1	2	2	4,50
23	3	2	1	2	2	5,00
24	1	1	1	1	1	2,50
25	3	3	1	2	2	5,50
26	2	3	1	2	2	5,00
27	3	3	2	2	2	6,00
28	1	2	1	1	1	3,00
PROMEDIO	4,91	5,98	4,64	4,46	4,91	4,98
	49%	60%	46%	45%	49%	

ANEXO 10

CUESTIONARIO DE LINKERT PARA CONOCER EL MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

<p>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN PARA CONOCER LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS</p> <p>ASIGNATURA: FECHA: CURSO: Séptimo año de E.G.B.</p> <p>Escribe una X en los criterios de acuerdo con tu opinión</p>					
PREGUNTAS	CRITERIOS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA
¿Considero que aprender inglés es muy importante para mi futuro?					
¿Disfruto cuando estoy aprendiendo inglés?					
¿Participo activamente en las clases de inglés?					
¿Me intereso por aprender cada día más el idioma inglés utilizando el internet?					
¿Me intereso por aprender palabras nuevas?					
¿Realizo las actividades del blog educativo sugerido por la maestra?					
Cuando obtengo una nota baja, ¿me propongo mejorar para la próxima vez?					
¿Termino a tiempo las actividades de clase?					
¿Realizo las tareas el mismo día que son enviadas?					
Cuando me dan la oportunidad de reforzar mis conocimientos, ¿acudo con entusiasmo?					
¿Evito distraerme en clases?					

ANEXO 11

CUESTIONARIO DE LINKERT PARA CONOCER EL APOYO FAMILIAR

ESCALA DE EVALUACIÓN PARA CONOCER LA COMUNICACIÓN Y APOYO ACADÉMICO FAMILIAR					
ASIGNATURA: FECHA: CURSO:					
..... Escribe una X en los criterios de acuerdo con tu opinión					
PREGUNTAS	CRITERIOS				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	RARA VEZ	NUNCA
Durante la semana nos reunimos toda la familia, al menos una hora, para estar juntos, solucionar problemas y hacer cosas en común.					
Mi familia participa en actividades académicas para ayudarme en el aprendizaje del idioma inglés.					
En mi familia se conversa de la importancia del aprendizaje del idioma inglés.					
Normalmente suelen elogiarme cuando mis evaluaciones en inglés son muy satisfactorias.					
Cuando obtengo una nota no satisfactoria, mi familia se preocupa y busca soluciones inmediatas.					
Mi familia me sugiere que lea libros en inglés.					
Mi familia me sugiere que aprenda inglés utilizando páginas educativas en internet.					
Mi familia me sugiere que mire y escuche programas de televisión en inglés con subtítulos en inglés.					
Mi familia busca clases externas de inglés para solucionar los problemas académicos.					
Uno de los miembros de mi familia, acude inmediatamente al colegio cuando la maestra de inglés solicita su presencia.					
Mis padres firman mi agenda escolar luego de haber revisado mis tareas.					